



**NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS  
DO NEORREALISMO  
Exploração em Desenho A – 11.º Ano**

**Maria Eduarda Silva Mendes**

**Mestrado em Ensino de Artes Visuais**  
do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Orientado pelas Professoras  
Doutora Odete Rodrigues Palaré  
e Mestre Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de Sousa

2015



Aos meus filhos, Rui e João

*«Para que, porém, quem sabe possa ensinar a quem não sabe, é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, que quem não sabe, saiba que não ignora tudo.»* (Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança*, 1997)



## **Agradecimentos**

Ao meu marido, mentor e impulsionador, deste percurso académico, aos meus filhos pelo apoio e compreensão manifestadas ao longo destes dois anos de mestrado, que foi realizado à custa de muitas horas retiradas, ao convívio familiar e a muitos jogos de Hóquei em Patins que não foi possível acompanhar.

A todos os professores do mestrado, que direta ou indiretamente contribuíram com os seus ensinamentos para o trabalho agora apresentado, principalmente às professora Margarida Calado e Ana Sousa que nos mostraram nas primeiras aulas o caminho a seguir.

À professora Odete Palaré por ter acedido ser minha orientadora deste trabalho e nos ter ajudado em tudo o que precisámos, com a co orientação da professora Ana Sousa.

À minha colega de mestrado, Ana Simões pelo seu espírito fraterno, força indiscutível de saber motivar e à colega Mariana Perry pelo seu sentido humanizante e de partilha, e que durante este percurso deu à luz o “nosso” Eduardo.

À professora Vera Lúcia, Diretora do Agrupamento de Professor Reynaldo dos Santos, pelo protocolo estabelecido com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

À Sub Diretora, professora Ana Duarte pelo empenhamento na gestão dos horários, encontrados espaços compatíveis entre a lecionação das nossas aulas e as aulas destinadas à prática supervisionada.

À professora Luísa Fernandes, adjunta da Diretora, pela sua abertura e colaboração no que concerne aos dados facultados. Ao professor António Pinto, então Coordenador do Departamento das Expressões, pela sua colaboração.

Ao Professor Manuel Jacinto, Diretor de Turma onde se desenvolveu a prática supervisionada.

Ao professor Rui Martins por todos os ensinamentos no ensino das Artes Visuais e ter proporcionado a observação de aulas.

A todos (as) os (as) colegas da Escola Secundária Professor Reynaldo dos Santos pelas palavras de incentivo e de carinho manifesto.

Aos professores Rui Castro Lobo e Isabel Susana Sousa pela colaboração preciosa na cooperação e orientação deste percurso, um obrigado imensurável e incondicional.

A todos (as) alunos (as) da turma E do 11.º Ano uma palavra de grande apreço pela colaboração dada e aceitação do projeto.

E porque os últimos são os primeiros, aos meus pais, e no essencial á minha mãe heroína.



## Resumo

Neste relatório, realizado no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, apresenta-se e descreve-se o processo de implementação de uma unidade de trabalho intitulada “Narrativas Contemporâneas do Neorrealismo”, numa turma do 11.º Ano do Ensino Secundário, na Escola Prof.º Reynaldo dos Santos, em Vila Franca de Xira. Este estudo, realizado no âmbito da lecionação de Desenho A, decorreu no 1.º Período do Ano Letivo de 2015/2014, e teve como objetivo familiarizar os alunos com conceitos da Cultura Visual, através de uma abordagem simultaneamente *formalista* e *construtivista*, que os aproximou do Neorrealismo, movimento artístico com forte presença no concelho vila-franquense.

Para fundamentar a investigação, apresentam-se as teorias pedagógicas, as metodologias, as estratégias e os recursos didáticos específicos que concorreram para alcançar o objetivo da intervenção, nomeadamente: *a metodologia de investigação-ação*, na seleção e articulação dos conteúdos, assim como no faseamento da unidade de trabalho; *a abordagem triangular*, nas dimensões *conhecer*, *contextualizar* e *fazer*; *a abordagem mimética* na aquisição de conhecimentos do Desenho A (conteúdo: sentido), e *a abordagem construtivista* na concretização final de narrativas visuais e escritas, numa apropriação contemporânea do Neorrealismo.

Ao longo desta unidade, os alunos aproximam-se do *Neorrealismo*, numa abordagem transdisciplinar (que envolveu a História, a Literatura, as Artes e a Cultura Visual), numa dinâmica semelhante à preconizada pelo *movimento formalista DBAE* e pela *proposta triangular* de Ana Mae Barbosa, mas também imbuída no espírito do *construtivismo social*, enquanto corrente que visa situar e autonomizar o sujeito no mundo.

Os resultados obtidos indicam que a unidade *Narrativas Contemporâneas do Neorrealismo*, não só permitiu facilitar aprendizagens, aprofundar e consolidar conhecimentos nos domínios do *Desenho A* e da *História e Cultura das Artes*, concorrendo para os bons resultados na avaliação escolar, como também contribuiu para que os alunos se consciencializassem de problemáticas sociais do seu tempo e se expressassem relativamente a elas, compreendendo o sentido do *Desenho*, enquanto linguagem estruturante na apropriação e re-significação da *Cultura Visual*.

**Palavras-chave:** Artes Visuais, Desenho, História e Cultura das Artes, Neorrealismo, Metodologias de Ensino e Aprendizagem.





## Abstract

In this report, which was carried out in the context of Supervised Teaching Practice, it is presented and described the process of implementing a unit of work named "Narratives of Contemporary NeoRealism" in a 11<sup>th</sup> year class, Secondary Education, in Prof.º Reynaldo dos Santos School in Vila Franca de Xira. This study was carried out in the subject *Desenho A* (Design A) during the 1st term of the school year 2015/2014 and it aimed to familiarize students with concepts of Visual Culture through both a formal and constructive approach, this brought them close to Neorealism an artistic movement with strong presence in the region of Vila Franca de Xira.

To support the research, pedagogical theories, methodologies, strategies and specific teaching resources that contributed to achieve the aim of the intervention are presented here, in particular, the *methodology of action-research* in the selection and organisation of content, as well as in the steps of the work unit; the *triangular approach*, in the dimensions knowing, contextualizing and doing; *the mimetic approach* in the acquisition of knowledge in the subject *Desenho A* ( Design A ) (content: meaning) and the *constructivist approach* in the final realization of visual and written narratives, in a contemporary appropriation of Neorealism with the representation in *action* of objects that functioned as referents.

Throughout this unit students approached to *Neorealism*, according to a multidisciplinary approach (involving History, Literature, Arts and Visual Culture), in a dynamic similar to the one advocated by the formalist movement DBAE and the *triangular proposal* of Anna Mae Barbosa and also imbued in the spirit of social constructivism as a current that aims to situate and empower the individual in the world.

The achieved results show that the unit “Contemporary Narratives of Neorealism” helped to further learning, deepen and consolidate knowledge in the fields of *Design A and History and Culture of Arts*, contributed to the students’ success, made the students be more aware of today’s social issues and express themselves in relation to them, understanding the meaning of design as a structural language in the appropriation and re-signification of Visual Culture.

Key words: Visual Arts, Design, History and Culture of Arts, Neorealism, Teaching and Learning Methodologies.



## Índice geral

Agradecimentos .....	v
Resumo .....	vii
Abstract.....	ix
Índice geral .....	xi
Índice de figuras .....	xvii
Índice de gráficos.....	xix
Índice de quadros .....	xxi
Índice de tabelas .....	xxiii
Lista de abreviaturas .....	xxv
Índice de anexos .....	xxvii
Capítulo I - Introdução.....	1
Capítulo II - Enquadramento teórico .....	5
2.1 O problema em estudo .....	5
2.2 Justificação e relevância do tema.....	7
2.3 Inquietações motivadoras.....	7
2.3.1 Quais os valores em relação ao ensino da Arte que recebeu na formação inicial? E qual a sua opinião relativa à formação em Artes? .....	7
2.3.2 Como professor que postura de ensino de arte você adota e porquê?..	8
2.3.3 Como está o ensino da arte na minha escola? .....	8
2.3.4 Que colaboração você teria para a transformação, para melhor, da sua prática pedagógica em artes?.....	9
2.3.5 Conhecimento adquirido em Didáticas .....	9
2.4 As Artes no Currículo Nacional do Ensino Secundário e a disciplina de Desenho A.....	11
2.4.1 O desenho .....	11

2.4.2 O desenho como apropriação .....	13
2.4.3 Ensino e aprendizagem do desenho como apropriação.....	13
2.4.4 O ensino e a aprendizagem do desenho.....	14
2.5 A Cultura Visual e a formação artística como método, processo e prática pedagógica .....	16
2.6 Educação Artística e Cultura Visual .....	18
2.7 Abordagens pedagógicas no contexto da Educação Artística.....	19
2.7.1 Proposta Triangular, segundo Ana Mae Barbosa.....	19
2.8 “Ver”, “Pensar” e “Fazer” na conceção da proposta triangular.....	22
2.8.1 Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais.....	22
2.9 O Desenho - Diário Gráfico .....	24
2.9.1 Sobre o Desenho – breve abordagem .....	24
2.10 O ensino do Desenho .....	24
2.11 Diário gráfico - instrumento de contemplação do Desenho.....	27
2.12 Redescobrir o desenho de observação .....	29
2.13 Neorrealismo – História da Cultura e das Artes .....	29
2.14 Programa de História da Cultura e das Artes .....	32
2.15 Neorrealismo - História da Cultura e das Artes .....	36
2.16. Neorrealismo em Júlio Pomar e depois.....	37
2.16.1 Um artista e obra no contexto cultural, político, económico e social.....	37
2.16.2 Júlio Pomar – uma análise do Professor Fernando Rosa Dias .....	38
2.16.3 Abordagem formalista.....	41
2.16.4 Aproximação à obra de arte e sua leitura .....	45
2.17 O conhecimento artístico como articulação de sentidos .....	46
2.17.1 Metodologias em História da Cultura e das Artes.....	48
2.17.2 A obra de Júlio Pomar – interpretação das molduras e limites .....	48
2.17.3 A situação política socioeconómica - síntese ou antítese nos limites das molduras.....	49

Capítulo III - Trabalho empírico.....	51
3.1 Planificação da Unidade de Trabalho .....	51
3.1.1 Primeiro momento .....	51
3.1.2 Segundo momento - manipulação das imagens originais .....	53
3.1.3 Ficha de leitura .....	53
3.1.4 Ficha de leitura referente à Pintura.....	54
Capítulo IV – Contextualização da investigação-ação .....	57
4.1 Contexto da intervenção.....	58
4.2 Caracterização da Escola .....	59
4.2.1 Breve história - Escola Secundária Prof. Reynaldo dos Santos .....	60
4.2.2 Tipologia .....	61
4.2.3 Patrono.....	62
4.2.4 Os logótipos.....	63
4.2.5 Espaços exteriores .....	64
4.2.6 Expressões humanas e estéticas .....	65
4.3 Organização do departamento das expressões .....	66
4.3.1 Organização do grupo de Artes Visuais .....	66
4.3.2 Os docentes do grupo 600 .....	66
4.4 Turmas de Artes Visuais de acordo com a Rede Escolar.....	67
4.4.1 Alunos e turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico .....	67
4.4.2 Alunos e turmas do Ensino Secundário – Curso de Artes.....	68
4.5 Critérios de avaliação .....	68
4.6 Projetos a desenvolver na escola.....	68
4.7 Caracterização do grupo-turma .....	70
4.7.1 A turma: análise de resultados e diagnóstico .....	70
4.7.2 Aspetos académicos dos alunos .....	76
Capítulo V - Metodologia.....	77

5.1 Metodologias de investigação .....	77
5.2 Problema, objetivos da investigação-ação .....	81
5.2.1 Objetivos da investigação.....	81
5.2.2 Metodologia de investigação-ação .....	83
5.2.3 Estratégias de ensino – experimentação e motivação .....	85
5.3 Critérios de análise/constituição do corpo de dados .....	86
Capítulo VI – Descrição da unidade de trabalho .....	89
6.1 Modelo de intervenção pedagógica.....	89
6.2 Descrição das atividades desenvolvidas .....	91
6.3 Apresentação da Unidade Didática .....	92
6.4 Descrição das aulas .....	94
6.4.1 Aula de 15/09/2014 – 2 tempos letivos .....	95
6.4.2 Aula de 22/09/2014 – 2 tempos letivos .....	96
6.4.3 Aulas de 13/10/2014 – 2 tempos letivos .....	99
6.4.4 Aula de 27/10/2014 – 2 tempos letivos .....	100
6.4.5 Aulas de 17/11/2014 – 2 tempos letivos .....	101
6.4.6 Aulas de 24/11/2014 – 2 tempos letivos .....	103
6.4.7 Aulas de 10/12/2014 - 2 tempos letivos .....	103
6.4.8 Aulas de 15/12/2014 – 2 tempos letivos. ....	104
6.4.9 Conclusão da composição individual, análise e autoavaliação .....	104
Capítulo VII - Apresentação e análise dos dados .....	107
7.1 Narrativas dos alunos - trabalhos finais .....	107
7.1.1 Intervenção sobre a igualdade de género .....	107
7.1.2 Legionela .....	108
7.1.3 Poder do petróleo.....	109
7.1.4 Neorrealismo .....	110
7.1.5 Fábrica dos sonhos .....	110

7.1.6 Entre muros, um espaço de liberdade.....	111
7.1.7 Exposição dos trabalhos na biblioteca da escola.....	112
7.2.Questionário sobre a intervenção pedagógica.....	113
7.2.1 Questionário diagnóstico sobre a prática pedagógica supervisionada .....	114
7.3 Definição dos critérios de avaliação do desempenho .....	116
7.4 Autoavaliação.....	116
7.5 Resultados da avaliação do desempenho dos alunos .....	117
7.6 Avaliação .....	118
7.6.1 Critérios de Avaliação: Desenho A - 11º Ano – Aprovados em Conselho Pedagógico .....	118
7.6.2 Critérios de avaliação da Unidade Didática .....	120
7.7 Avaliações do 1.º, 2.º e 3.º Períodos .....	122
7.8 Discussão dos resultados.....	123
Capítulo VIII - Considerações finais .....	129
Referências bibliográficas .....	133
Apêndices .....	139
Apêndice 1 – Reflexão sobre a Prática Supervisionada - Cooperante.....	139
Apêndice 2 – CD – Documentos em formato digital.....	141
Anexos .....	143





## Índice de figuras

Figura 1 – Áreas, conteúdos e temas do programa de Desenho do 10.º, 11.º e 12.º Anos.....	12
Figura 2 – Café, Júlio Pomar .....	51
Figura 3 – Resistência, Júlio Pomar .....	52
Figura 4 – Almoço do Trolha, Júlio Pomar .....	52
Figura 5 – Gadanheiro, Júlio Pomar .....	52
Figura 6 – Resultados finais das manipulações .....	53
Figura 7 – Competências de literacia em arte. Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, 1987 .....	58
Figura 8 – Oferta educativa do Agrupamento Professor Reynaldo dos Santos..	60
Figura 9 – Planta de implementação da escola .....	61
Figura 10 – Vista aérea da região. Fotografia de Luísa Fernandes.....	61
Figura 11 – Aspetos arquitectónicos antes da intervenção .....	62
Figura 12 – As várias etapas da obra na escola – reestruturação. Fotografias de Luísa Fernandes.....	62
Figura 13 – Entrada principal da escola, depois das obras de reestruturação. Fotografia de Luísa Fernandes .....	62
Figura 14 – Fotografia do Professor Reynaldo dos Santos.....	63
Figura 15 – Logótipos mais recentes .....	64
Figura 16 – Espaços exteriores da escola, amplos e organizados.....	64
Figura 17 – Pinturas murais realizadas por alunos em Oficina de Artes .....	65
Figura 18 – Todos os alunos usufruem do espaço onde as intervenções artísticas foram realizadas.....	65
Figura 19 – Mensagem pedagógica .....	65
Figura 20 – Organigrama dos departamentos .....	66
Figura 21 – Horário da Turma .....	76
Figura 22 – Metodologia Investigação – Ação aplicada no projeto de intervenção pedagógica .....	85
Figura 23 – Conjunto de slides ilustrativos do Anexo 10.....	96
Figura 24 – Registos no diário gráfico .....	97
Figura 25 – Desenho de cópia através da projeção da imagem da obra “O Almoço do Trolha” de Júlio Pomar.....	97

Figura 26 – Aspetos gerais do percurso.....	98
Figura 27 – Algumas imagens da apresentação em <i>Power Point</i> .....	100
Figura 28 – O objeto a ser observado – o objeto desenhado .....	101
Figura 29 – Máquina de cozinhar a petróleo e socos serrados de Trás os Montes .....	102
Figura 30 – Convite distribuído a cada aluno .....	102
Figura 31 – Desenvolvimento das narrativas contemporâneas e visuais.....	103
Figura 32 – Título da exposição .....	112
Figura 33 – Aspeto geral.....	113
Figura 34 – Publicação Facebook da biblioteca .....	113
Figura 35 – Os Paradigmas de Zeichner.....	127

## Índice de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por idades .....	72
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos pelo local de residência, por freguesias ...	72
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos pelo meio de transporte usado na deslocação de casa à escola.....	73
Gráfico 4 – Tempo utilizado nas deslocações de casa á escola, pelos alunos ....	73
Gráfico 5 – Falar em casa do que se passa na escola.....	73
Gráfico 6 – Ocupação dos tempos livres pelos alunos .....	74
Gráfico 7 – Distribuição dos pais por grupo etário.....	74
Gráfico 8 – Habilitações literárias dos pais, distribuídos por quatro níveis de ensino.....	75
Gráfico 9 – Número de indivíduos por agregado família .....	75



## Índice de quadros

Quadro 1 – As três ações de conhecimento em arte segundo a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (1991) .....	21
Quadro 2 – Áreas da Linha Formalista .....	32
Quadro 3 – Distribuição da área curricular de Educação Visual por anos de escolaridade e número de turmas.....	67
Quadro 4 – Distribuição dos alunos do Curso de Artes.....	68
Quadro 5 – Critérios de avaliação de Artes Visuais por disciplina e anos de escolaridade .....	68
Quadro 6 – Unidade didática “O Neorrealismo e o Desenho – Narrativas Contemporâneas”.....	92
Quadro 7- Questionário sobre o desempenho da estagiária.....	114
Quadro 8 – Questões e respostas .....	115
Quadro 9 – Critérios de avaliação da Unidade Didática.....	120



## **Índice de tabelas**

Tabela 1 – Fases de leitura da obra de arte .....	54
Tabela 2 – Avaliação do desempenho .....	117
Tabela 3 – Classificações dos 1.º, 2.º e 3.º Períodos do Ano Letivo de 2014/2015 .....	122
Tabela 4 – Relatório de classificações da turma E do 11.º Ano (1.º Período)..	122





## **Lista de abreviaturas**

DBAE – Discipline Basead Arte Education

DHA – Didática da História de Arte

FCG – Fundação Caloute Gulbenkien

IDE – Programa de Investicgação e Desenho Estético

IPP I – Iniciação à Prática Pedagógica I

IPP II – Iniciação à Prática Pedagógica II

SNBA – Sociedade Nacional de Belas Artes

UD – Unidade Didática

UT – Unidade de trabalho



## Índice de anexos

Anexo 1 - <i>Power Point</i> - Apresentação da Unidade Didática. ....	144
Anexo 2 – <i>Power point</i> referente à aula do dia 22/09/2014. ....	145
Anexo 3 – <i>Power Point</i> da aula lecionada no dia 13 de outubro de 2014. ....	146
Anexo 4 - Propostas de exercícios práticos (TPC's). ....	149
Anexo 5 - Autoavaliação na Disciplina de Desenho A (Googl Drive).....	159
Anexo 6 - Diagnóstico da Prática Supervisioanada feita pelos alunos.....	163
Anexo 7 - O entendimento do Desenho, após aplicação da U.D.....	164
Anexo 8 - Inquérito aos alunos/caraterização da turma.....	166
Anexo 9 – Planificação Anual da Disciplina de Desenho A. ....	1
Anexo 10 - Notícia na Revista "Magazano". ....	1



## **Capítulo I - Introdução**

A apresentação deste trabalho empírico insere-se no contexto da Prática Pedagógica de Estágio Profissional, sendo na sua essência, um relatório com pretensões pedagógicas e com o objetivo de melhorar as práticas didáticas ao nível profissional, com caráter exploratório.

A sua organização e desenvolvimento refletem uma investigação que foi sendo desenvolvida ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada, durante o 1.º Período do Ano Letivo de 2014/2015, na disciplina de Desenho A, turma E, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, na Escola Professor Reynaldo dos Santos.

Das aulas observadas no ano letivo anterior verificou-se que a prática pedagógica nesta disciplina privilegia o ensino das Artes Visuais, centrada no “fazer”, negligenciando-se uma articulação entre as várias formas de expressão visual e plástica que os alunos devem desenvolver para a compreensão das Artes.

A preocupação em refletir sobre esta tendência de ensino, levou à necessidade de incluir neste trabalho o recurso à Cultura Visual, utilizando referentes associados às obras de arte do Museu do Neorrealismo (Catálogo de Exposição) e à História e Cultura das Artes, como elementos fundamentais para reconstruir a Cultura Visual dos alunos, dando ênfase à articulação entre o “ver”, o “pensar” e o “fazer”, através do processo de ensino-aprendizagem da Educação Artística com duplo enfoque: na capacidade de compreender a Cultura Visual (as imagens); e a capacidade de realizar arte, uma vez que ensinar e aprender no contexto da mesma é trazer para a prática pedagógica uma ação que passa pela arte, pelo sentido estético, pela política e pela cultura, porque entende-se que a Cultura Visual abrange uma área mais vasta que a Educação Artística, reportando-se a diferentes formas de visualidade do ser humano e do mundo, percorrendo todas as áreas da educação em geral, e não se limitando exclusivamente ao ensino das Artes.

Considerou-se que o referencial de obras de arte (Neorrealismo), quando colocado no centro da aprendizagem, pode possibilitar aos alunos uma fluidez do pensamento como:

- produtivo e não reprodutivo;
- a estimulação para a comunicação visual;
- a promoção da comunicação visual;

- o desenvolvimento da sensibilidade estética;
- a ampliação do sentido crítico;
- e, finalmente, perante os referentes, o aluno revelar-se capaz de transportar para a prática dos trabalhos de expressão plástica, proporcionando e potenciando o alargamento da consciência, sensibilidade estética e desenvolvimento da criatividade (que não pode ser ensinada, mas facilitada com as oportunidades).

Assim, colocam-se as seguintes questões de investigação:

- Em que medida a Cultura Visual (conhecimento das imagens das obras de arte), no contexto da prática pedagógica, pode ter efeitos no processo criativo dos alunos e das aprendizagens na disciplina de Desenho A?
- De que forma a Cultura Visual (imagens), no contexto das Artes Visuais, poderá estabelecer um elo de ligação entre a teoria e a prática dos conteúdos abordados na disciplina de Desenho A?
- Existe ou não uma metodologia específica para o ensino das Artes Visuais?

Para além das considerações finais e bibliografia, a estrutura deste trabalho é constituída por sete capítulos. Do primeiro faz parte a introdução e o segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico e conceptual, e a justificação e pertinência do tema, tendo como alicerce a experiência profissional como professor no ensino das Artes Visuais, com enfoque em abordagens às Artes no Currículo Nacional (Ensino Básico e na disciplina de Desenho A, do Ensino Secundário). O terceiro capítulo centra-se no trabalho empírico, onde são apresentados os objetivos e etapas da intervenção pedagógica para as atividades propostas, bem como os contributos para a planificação da Unidade de Trabalho (UT) de História da Cultura e das Artes, nas aulas de Desenho A, como forma e atitude propedêutica, numa aplicação da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. No capítulo quatro, contextualizou-se a UT “Narrativas Contemporâneas do Neorrealismo”, os objetivos e etapas e a caracterização da escola, e procedeu-se à descrição do meio de intervenção pedagógica, nomeadamente, da escola e dos alunos da turma, em estudo. A UT de investigação letiva, o modelo de intervenção pedagógica, fazem parte integrante do quinto capítulo; bem como as metodologias de investigação, técnica e recolha de dados e a justificação da escolha da metodologia de investigação utilizada para este estudo. Do sexto capítulo fazem parte, a descrição da UT, os modelos de intervenção pedagógica, a descrição das atividades desenvolvidas na disciplina de Desenho A, a apresentação da Unidade Didática (UD) e finalmente, a descrição das aulas.

No sétimo capítulo apresentam-se os procedimentos adotados nas técnicas de recolha e validação dos dados, nomeadamente, os instrumentos utilizados no processo da investigação, assim como a apresentação, análise e interpretação dos resultados.

Sendo o objetivo implementar-se, através da prática pedagógica um conjunto de atividades que envolvam a análise e interpretação de referentes de obras de arte em contexto do movimento artístico do Neorrealismo, sentiu-se a necessidade de pesquisar informação de alguns autores e educadores, no que concerne aos conceitos Arte/Educação, dos quais salientamos: João Pedro Fróis (2000); Ana Mae Barbosa (1991); Ana Sousa (2007); Kenneth M. Zeichner (2008); e Fernando Hernandèz (2003), no sentido de se encontrar possibilidades de análise, de ideias e de respostas relativamente ao processo do aprender e ensinar Artes Visuais em contexto escolar.

Nos conteúdos da análise das obras de Arte, no que diz respeito à disciplina de História da Cultura e das Artes, recorreu-se à corrente Formalista, Rudolf Arheim e Fernando Rosa (s/d). Assim, foram exploradas várias formas de aprendizagem no contato com a Arte, através da utilização de métodos, modelos de apreciação estética e processos de prática pedagógica, proporcionando aos alunos e professor, uma reflexão, ampliação de conhecimentos e experiências que serviram de referência para a realização e planificação das atividades desenvolvidas.

Termina-se, tecendo algumas considerações finais de reflexão sobre o trabalho realizado, identificando os benefícios alcançados e as principais dificuldades sentidas no decorrer das atividades e dos processos adotados na aplicação do modelo de intervenção pedagógica. Identificam-se algumas fragilidades, perspetivam-se algumas orientações e implicações que esta experiência poderá trazer para estudos posteriores.





## **Capítulo II - Enquadramento teórico**

Como professores, e na tentativa de melhorar as nossas práticas pedagógicas, na utilização de novas “ferramentas”, entende-se que é necessário e urgente repensar a prática educativa na formação dos alunos no ensino das Artes Visuais. Esta atitude passa necessariamente por despertar os alunos para novas formas de pensar a Arte, e não apenas envolvê-los no fazer a arte, com recursos a técnicas e materiais. Nesse sentido, subscreve-se inteiramente Fróis, quando afirma (2000:201):

Uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos. Na Educação, esta finalidade é uma dimensão de reconhecida importância na formação do indivíduo, ampliando as possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas.

### **2.1 O problema em estudo**

Do programa oficial de Desenho, publicado pelo Ministério da Educação, Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, constam três áreas: percepção visual, expressão gráfica e comunicação visual, que parecem enquadrar-se essencialmente num paradigma “formalista-cognitivo” de Educação Artística (Efland, 1995), e se desenvolvem através de cinco conteúdos:

1. Visão;
2. Materiais;
3. Procedimentos;
4. Sintaxe;
5. Sentido.

Ao observarem-se as aulas da turma E, do 10.º Ano, da Escola Professor Reynaldo dos Santos – Vila Franca de Xira, no contexto da unidade curricular de IPP II (Iniciação à Prática Pedagógica II) – Ano Letivo 2013/2014, inferiu-se que os conteúdos e estratégias pedagógicas e didáticas, implementados no ensino do Desenho A incidiam essencialmente nos primeiros quatro conteúdos, com ênfase na sintaxe, sendo o último preterido (Sentido). Apesar do programa oficial advogar que

(...)o desenho não é apenas uma aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos da percepção, de figuração ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante (...) (p.3).

Percebeu-se que os alunos revelavam poucos conhecimentos sobre a visão sincrónica do Desenho (porque e como se desenha, desenho como disciplina, desenho como invenção, desenho aplicado) e a visão diacrónica do Desenho (as origens do desenho, antigas civilizações, o desenho das escritas, o mundo clássico, idade média, renascimento, novas expressões, era moderna e contemporânea). No que concerne ao domínio do observador (plano de conteúdo ou significado) inferiu-se, por observação, que não era focado e que os alunos revelavam competências pouco significativas nos seus discursos e narrativas visuais, privilegiando-se os materiais, procedimentos e a sintaxe.

No sentido de desenvolver as competências que se observaram, no ano letivo anterior, em contexto de aulas de observação, verificou-se que estavam a ser preteridas as competências do Desenho diacrónico. Considera-se relevante, enquanto professores, quer em formação ou já em exercício, revisitar-se conceitos da História da Cultura e das Artes Visuais, a fim de relacioná-los com a prática contemporânea do Desenho A, num exercício que apela à Cultura Visual e convoca o desenvolvimento de uma consciência de cidadania.

Para tal, propôs-se uma abordagem ao Neorrealismo, que se acredita adequada aos objetivos gerais e específicos do programa oficial de Desenho A. Não é pretensão evocar esta corrente artística numa dimensão revivalista (desenhar ou pintar ao jeito de...), mas antes, proporcionar uma compreensão histórica, a partir da qual os alunos possam estabelecer conexões com a sua própria realidade política e social, compreender os contextos contemporâneos e serem autores daquilo que produzem, através de interpretações suas.

Siqueiros (1922), na redação da “Declaração de Princípios Sociais, políticos e estéticos”, refere:

Neste tempo de mudanças sociais de uma ordem decrépita para uma nova, proclamamos que os criadores da beleza devam esforçar-se por produzir obras de arte ideológicas para o povo; a arte não deve ser mais a expressão de uma satisfação pessoal, tal como hoje é, mas deve aspirar a tornar-se uma arte de luta e educativa para todos. (Siqueiros cit. por Paulo Simões Nunes, História da Cultura e das Artes, 2008: 220)

Daí a necessidade de compreender neste trabalho três questões centrais:

- em que medida a Cultura Visual (conhecimento das imagens das obras de arte) no contexto da prática pedagógica, pode ter efeitos no processo criativo dos alunos e das aprendizagens na disciplina de Desenho A?

- de que forma a Cultura Visual (imagens) no contexto das Artes Visuais, poderá estabelecer um elo de ligação entre a teoria e a prática dos conteúdos abordados pela disciplina de Desenho A?
- e existe ou não uma metodologia específica para o ensino das Artes Visuais?

Como sublinha Hernández, “Deste modo não se trata só de interpretar imagens, mas sim situá-las na esfera social, na estrutura da subjetividade, da identidade, do desejo, da memória e da imaginação” (2003:54).

## **2.2 Justificação e relevância do tema**

Escolheu-se para tema o movimento artístico do Neorrealismo pela matriz sócio cultural da região envolvente à escola, onde se desenvolveu a prática supervisionada, cujas tradições no âmbito literário têm um território bem definido e marcante na subjetividade, identidade e memória do povo vila-franquense. O Museu do Neorrealismo, em Vila Franca, com o seu acervo e exposições temporárias é carismático, reunindo muitas obras de arte deste movimento e conta com inúmeros visitantes nacionais e estrangeiros.

Das aulas de Iniciação à Prática Pedagógica I (IPP I), lecionadas pela Professora Margarida Calado, registou-se o interesse/pertinência que as escolas devem ter quando colocam à disposição dos alunos, no Curso Científico Humanístico - Artes Visuais, a disciplina de História da Cultura e das Artes, em detrimento da Matemática. A Escola Professor Reynaldo dos Santos, por definição do seu projeto educativo e matriz cultural oferece a primeira.

## **2.3 Inquietações motivadoras**

No trabalho final da unidade curricular do mestrado acima referida foi proposta a reflexão sobre questões lançadas por Ana Mae Barbosa, em “Inquietações e mudanças no Ensino das Artes” (2007), que se transcrevem, com as respostas dadas no contexto do aqui e agora.

### **2.3.1 Quais os valores em relação ao ensino da Arte que recebeu na formação inicial? E qual a sua opinião relativa à formação em Artes?**

A minha formação inicial serviu o propósito, à época. Tive professores com formação e experiência profissional na componente artística, competentes e

conhecedores das plataformas do conhecimento que ministravam. Todos eles tiveram formação nas Faculdades de Belas-Artes de Lisboa e do Porto. Com as mudanças de paradigma das políticas educacionais, foram-se acumulando alguns constrangimentos na génese da interpretação dos programas escolares. As lacunas, como em todas as áreas dos saberes, são um facto que nos leva à necessidade de formação continua. Tive a acuidade de me atualizar e fiz muitas formações na área das artes plásticas. O mestrado ajudar-me-á a superar muitas lacunas autodiagnosticadas, mas outras se abrirão – processo natural do conhecimento humano em evolução continuada.

### **2.3.2 Como professor que postura de ensino de arte você adota e porquê?**

Como professora pretendo fazer as minhas abordagens no âmbito do ensino/aprendizagem sobre uma perspetiva assertiva em detalhes metodológicos e conceptuais, baseadas em processos de construção de mudança, à procura dos contextos que desenvolvem a identidade cultural (não descurando toda a estruturação de referências patrimoniais), conjugando processos sistémicos das relações que os alunos têm com o quotidiano. O desempenho dos docentes do grupo 600 da escola Prof. Reynaldo dos Santos, de nível excelente é de considerar como modelo para a minha postura profissional.

### **2.3.3 Como está o ensino da arte na minha escola?**

O ensino da arte na minha escola tem um sentido criterioso de exigências num ensino de qualidade; os alunos têm bons resultados nos exames nacionais, e a maioria tem médias para entrar nos cursos que desejam. Os projetos na área das artes têm como finalidade desenvolver capacidades críticas, desenvolver o fazer artístico e tornar os alunos aptos a fazerem uma leitura individual e culturas do saberes aprendidos. Presumo que do que pude constatar com as observações de aulas no âmbito do ensino secundário o ensino das artes na minha escola faz do aluno “leitor, interprete e autor” das suas aprendizagens e das “obras” que desenvolvem. Há uma cultura artística e uma atitude positiva sobre a cultura visual.

### **2.3.4 Que colaboração você teria para a transformação, para melhor, da sua prática pedagógica em artes?**

Tendo contato, pela primeira vez, nas aulas de IIP I com a obra de Ana Mae Barbosa, e considerando que a sua metodologia pouco enquadramento tem com os planos de estudo das Artes Visuais nacionais, desenhei um projeto, para que a escola onde leciono possa implementar as suas dinâmicas didáticas. O projeto foi aprovado em conselho pedagógico e está a ser implemento por fases. Um projeto transversal aos docentes dos grupos de lecionação, 240 e 600. Cintando o meu coordenador de Departamento, Prof. António Pinto, “...é uma semente que não se pode deixar que não germine, cresça e dê frutos”.

### **2.3.5 Conhecimento adquirido em Didáticas**

Nas aulas das unidades curriculares de Didática das Artes Plásticas I e II (DAP I e II), lecionadas pela professora Ana Sousa, aprenderam-se paradigmas de atuação na docência das Artes Visuais. Nas aprendizagens resultantes das unidades curriculares de Didática do Desenho, e Didática da História de Arte, ministradas respetivamente pelos professores, António Pedro Ferreira Marques e Fernando Rosa Dias, encontrou-se um caminho estruturante para o design do projeto de investigação da prática supervisionada, focalizado e desenvolvido pela ação da interdisciplinaridade.

De forma muito refletida conjugaram-se as aprendizagens nas áreas curriculares referidas, fez-se uma análise cuidada ao programa de Desenho do 11.º Ano, e considerou-se pertinente desenvolver um projeto de prática supervisionada abrangente, que levasse a compreender que paradigmas didáticos seriam adequados para operacionalizar conteúdos de História e Cultura das Artes na lecionação da disciplina de Desenho A, recorrendo a obras de arte e artistas, numa leitura não de revivalismo, “desenhar e pintar ao jeito de...”, como foi frequentemente constatado nas aulas observadas, mas com o objetivo de potenciar o quinto conteúdo do programa de Desenho A – sentido, que convoca o domínio do observador no plano do significado com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das competências significativas, nos seus discursos e narrativas visuais, e a emergência de levar para a sala de aula exercícios que apelem à Cultura Visual e que convoquem o desenvolvimento de uma consciência de cidadania através de conexões com a realidade política e social, numa

convergência da compreensão dos contextos contemporâneos, para que possam efetivamente serem autores do que produzem (constatação nas aulas de observação).

As áreas de investigação circunscreveram-se aos campos de estudo que designam-se como os paradigmas dominantes no ensino das Artes Visuais, a relação entre Educação Artística, a cognição e a criatividade, a dimensão pós-moderna no ensino artístico e a consequente discussão gerada em torno de propostas contemporâneas presentes no ensino artístico, a par das didáticas do desenho. Pretende-se que a Arte, durante as aulas, venha a ocupar um lugar necessário ao entendimento de conceitos fundamentais da contemporaneidade, nomeadamente no conceito de cidadania, e adquira a dimensão de processo de transformação pessoal e social.

A este propósito, Herbert Read, (1982:17-18), indaga:

Qual é o objectivo da educação? Na resposta a esta pergunta está implícita uma concepção libertária da democracia. O objectivo da educação pode ser apenas o de desenvolver, ao mesmo tempo que a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo.

Pode-se argumentar que a investigação realizada em torno da literacia simbólica apresenta sob duas formas: a percepção e a produção. A percepção pressupõe a competência para distinguir o tema, o estilo ou os aspetos técnicos de uma obra. Por percepção entende-se também a crítica da obra de arte ou da imagem visual. Por outro lado, a produção centra-se na realização da obra (para a qual são necessários processos cognitivos, que revelam a aprendizagem e a aplicação de regras de sistemas simbólicos). São estas duas dimensões que simultaneamente providenciam a literacia visual e produzem conhecimento estético. Transportou-se para ao presente estudo, questões relacionadas com a Cultura Visual, num compromisso entre a Educação Artística e a condição pós-moderna, construindo-se a ideia de progresso social, ao identificar-se a criatividade como eminentemente social, capaz de produzir forças geradoras de renovação e cultura (a corrente artística Neorrealista faz prova efetiva).

## **2.4 As Artes no Currículo Nacional do Ensino Secundário e a disciplina de Desenho A**

### **2.4.1 O desenho**

Desenho é forma universal de conhecer e comunicar. Integrando as áreas do saber, atua na aquisição e na produção de conhecimento: traduz-se em mapas, esquemas, espécimes; concretiza planos, antecipa objetos, interroga-nos sob a forma de testemunho artístico. Nas suas variantes, vive, e faz criar, quer como testemunho de um passado, quer como intermediário do futuro.(...) O desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de perceção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante. Marca ontologicamente o jovem estudante no sentido em que concorre para que este venha a ser um profissional responsabilizado perante a mais valia com que a proposta gráfica enriquece a dinâmica social; se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interação cultural. Disciplina motivadora, é motriz quanto à capitalização das novas gerações: área de acolhimento onde a maturação bio-psico-social se processa com oportunidade, sem oprimir ou ultrapassar as complexidades crescentes e em conflito que caracterizam a sociedade. Do mesmo modo o desenho é uma disciplina que permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de integração dos adolescentes: é o campo da inserção e da assimilação da diferença, pela atracção que a área pode exercer sobre aqueles que a força centrífuga das organizações poderia afastar do ciclo da renovação escolar e geracional. (...) A sua pedagogia é geradora de posturas, de debates, de crítica, de exposições, de confrontos. (...) intermediada pelo exercício esclarecido e humanista da sua didática (Ramos et al, 2001, p.3).

O Curso Científico-Humanístico - Artes Visuais, do Ensino Secundário tem como objetivo preparar os alunos para o prosseguimento de estudos ao nível superior em cursos de áreas artísticas, onde o Desenho A assume um papel principal neste plano de estudos, uma vez que é uma disciplina obrigatória, da componente específica de formação.

Conforme enunciado no programa ministerial de 2001, a disciplina de Desenho A, tem como objetivo a “aquisição de uma eficácia pelo desenho a um nível pré-profissional e intermédio”, que permita aos alunos “dominar, perceber e comunicar, de modo eficiente”, através da utilização deste meio. O documento considera o desenho como “uma área estruturadora de muitas outras áreas profissionais que nela se baseiam ou do seu exercício partem” (p.3), assumindo-a como uma disciplina geradora de motivação e criadora de um ambiente que beneficia o aparecimento de uma dinâmica social que privilegia a interação cultural (Anexo 1 - Programa de Desenho A).

O programa da disciplina divide-se em três grandes áreas de exploração: perceção visual, expressão gráfica e comunicação visual, dentro das quais se organizam os diversos conteúdos e temas, conforme podemos observar na Figura 1.

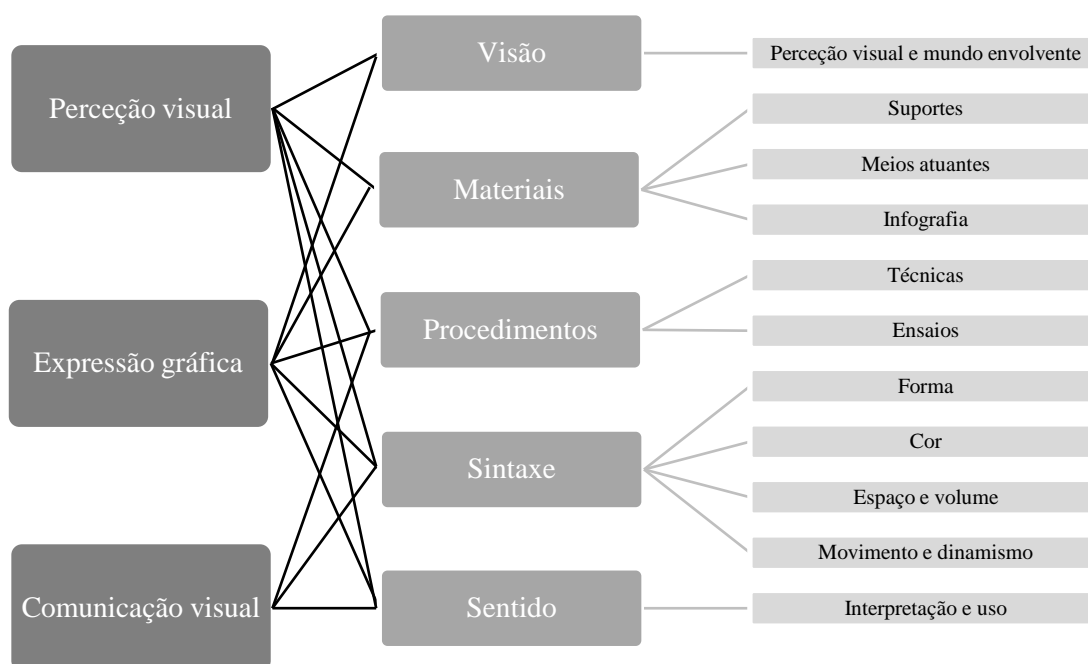


Figura 1 – Áreas, conteúdos e temas do programa de Desenho do 10.º, 11.º e 12.º Anos

A preparação cultural dos alunos pode ser também inserida no currículo oculto, a que muitos autores fazem referência como sendo atualmente um dos fatores mais determinantes no sucesso do indivíduo, e por conseguinte do aluno. Tomaz Tadeu da Silva, a este propósito, defende:

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspetos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...), o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações (1999, p.78).

Por se acreditar que a criação de hábitos culturais pode ser uma das “atitudes, comportamentos, valores e orientações”, enunciados anteriormente por Tomaz Tadeu da Silva, com maior relevância para o futuro dos jovens alunos. Pensa-se que a formação cultural deve ser uma preocupação dos professores de Desenho A, desenvolvendo o gosto, não só pelas Artes Visuais mais académicas, mas também por todas as outras áreas que constituem, atualmente, a Cultura Visual. Considera-se também que esta atitude poderá ser um aspeto diferenciador, constituindo-se uma alavanca motivacional para a criação de um sistema de ensino-aprendizagem mais dinâmico, onde os alunos podem obter melhores resultados ao nível escolar, mas também, ao nível pessoal e profissional ao longo da vida. Em última análise, considera-se a cultura como um pilar



estruturante do indivíduo, sendo uma mais-valia para a sociedade de amanhã, em que os nossos jovens alunos, hoje, possam determinar os caminhos a percorrer e as metas a alcançar em termos económicos, políticos, sociais e culturais.

#### **2.4.2 O desenho como apropriação**

No sentido de se articular, no quadro da abordagem integrada do currículo que se tem vindo a defender, a conceção geral de Educação Artística já apresentada com os conteúdos definidos no programa da disciplina de Desenho A, decidiu-se abordar o desenho através do conceito de apropriação (sentido-uso). A escolha vai no sentido da reconcetualização dos procedimentos e dos parâmetros de valorização artística, bem como do seu ensino e aprendizagem, como se referiu. A abordagem do desenho através do conceito de apropriação, dos seus diferentes procedimentos e sentidos, permite relacionar o desenho com aspetos da cultura visual e propiciar uma compreensão e uma prática, mais abrangente e atuais do desenho. Neste sentido, o desenho surge não só como meio de representação da realidade, mas também, como meio de questionamento, reflexão, crítica e intervenção sobre a realidade e os seus diferentes tipos de representação.

#### **2.4.3 Ensino e aprendizagem do desenho como apropriação**

Hoje em dia o desenho é praticado e compreendido de múltiplas formas, afirmando-se cada vez mais como forma de pensamento e de questionamento, como meio de encontrar e de solucionar problemas ou como processo exploratório e não apenas como modo de ver, exterior e interior, com maior acuidade e como meio de atingir um realismo visual (Duff, 2005:2-3; Garner, 2008:16-17). Neste sentido, o desenho pode constituir uma ferramenta analítica de mimese ou de concetualização, e pode funcionar como estrutura mapeada, como prefiguração de ideias, como ato investigativo de observação, como forma de discurso social, como uma atividade autónoma e individual e como estudo de um trabalho noutra material (Petherbridge, 2008:35).

Considerando as características da sociedade de consumo, em que a imagem constitui um fator de comunicação particularmente efusivo, entende-se que o ensino do desenho, porquanto se detém no desenvolvimento de complexos processos de abstração e de análise, de interiorização de métodos, de organização de ideias e de criatividade,

pode, por si, constituir uma vantagem pessoal e social. Neste sentido, o desenho contribui para a aquisição de uma literacia visual consistente, na medida em que apoia a compreensão crítica de imagens e a memória de estruturas da comunicação visual.

I would rather teach drawing that my pupils may learn to love nature, than teach them looking at nature that they may learn to draw (Ruskin, 1904:9).

Ruskin acreditava que o desenho estaria cometido na produção do pensamento visual. Os seus estudos sobre o desenho foram realizados de acordo com os princípios da educação visual (ensinar a ver). Assim, de acordo com o autor, o desenho abre caminho para um vasto campo de experiências e de conhecimentos, tanto na educação como no quotidiano.

#### **2.4.4 O ensino e a aprendizagem do desenho**

Das aulas da Didática do Desenho, entende-se uma prática expressiva e simultaneamente criativa que se dissemina por toda a parte. No séc. XVII propunha-se o desenho como uma ferramenta de investigação resumia-se a sistemas de signos rigorosamente convencionados. Em última análise, exaltam-se os aspetos confinados ao seu ensino, largamente facilitador do pensamento e da significação, tanto quanto pode atuar dentro ou fora do sistema artístico, ao nível pessoal, bem como ao nível profissional. Mais recentemente, detém-se o argumento de que o desenho subsiste imerso numa sociedade audiovisual, podendo incorrer no risco de se tornar excessivamente especializado. Em grande parte, a relação dos jovens com a imagem passa massivamente pela manipulação de novas tecnologias, o que leva a suspeitar de que o desenho possa vir a ser posto de parte devido às sucessivas mudanças que vão ocorrendo no nosso quotidiano. Considerando que as suas principais características se vão preservando, ambiciona-se assegurar uma dimensão estética nas vidas dos jovens, a quem as artes plásticas e o desenho em particular, vêm fortalecer o anseio pela criatividade. Infere-se que os métodos do ensino do Desenho devem conduzir ao efetivo desenvolvimento da criatividade. Assim, este estudo baseia-se na descrição realizada pelo Professor António Pedro Ferreira Marques para enunciar alguns métodos didáticos. Os métodos dividem-se entre didáticos e operativos, respetivamente, correspondentes a um antes (um conjunto de procedimentos para a aprendizagem e a formação inicial) e

um depois (a atividade que decorre dessa formação, no sentido de alcançar novos resultados).

- O método da cópia, simultaneamente didático e operativo, consiste na transcrição paciente do desenho que permite divulgar os modelos iconográficos de cada época.
- O método académico que designa o conjunto dos métodos que estão associados ao ensino académico. Inicialmente, tinham como objetivo principal a figuração humana, o estudo da arquitetura, da perspectiva e da anatomia que, de um modo geral, remete para o dogmatismo.
- O método diagramático que representa um método construtivo do desenho, baseado na análise das relações geométricas, métricas e estruturais do modelo.
- Contrariando o ensino convencional, o método natural baseia-se na prática do desenho, em que se coloca em evidência o valor expressivo da forma. O desenho tátil ou cego, os estudos de memória, são alguns dos exercícios que este método propõe.
- O método do projeto, sendo ativo, é intuitivo, assenta num conjunto de operações com base na pesquisa e na experimentação concetual e técnica, com três fases: conceção, desenvolvimento e resolução do projeto.

Wilson, Hurwitz e Wilson (2004), propõem uma abordagem específica para o ensino do Desenho. Ao sistematizarem a observação de obras de arte, os autores aplicam um método com resultados extraordinariamente imaginativos. Do ponto de vista destes autores, a aprendizagem do desenho requer aptidões individuais (memória visual, destreza manual e capacidade de observação, de imaginação, de invenção e de sentido estético), em que a motivação aparenta ser a condição mais determinante. O contributo de Wilson *et al.* consiste num programa, onde o desenho de observação preenche uma quinta parte do todo. Resume-se a cinco tipos de atividades, conjuga o desenho de memória, o desenho de imaginação, o desenho verbal/visual, o desenho experimental e o desenho de observação em partes equivalentes. Os autores consideram que o Ensino Artístico deve coordenar simultaneamente a história, a crítica de arte e a prática instrumental, sublinhando a importância do exercício diário.

## **2.5 A Cultura Visual e a formação artística como método, processo e prática pedagógica**

A Cultura é o conteúdo da Educação, e é através desta que se transmite às novas gerações os conhecimentos, as competências, as instituições, os valores e os símbolos que se constituíram durante gerações e caracterizam dada comunidade humana definida de maneira mais ou menos ampla e mais ou menos exclusiva (Almeida, 2007:82).

Entende-se que a cultura visual nomeadamente, a utilização das imagens de obras de arte no ensino das Artes Visuais pode permitir a inovação e mudança de posicionamento de novas práticas pedagógicas, no sentido de preparar os alunos para a sua inserção social, autónoma, crítica e inovadora, abrindo novos caminhos e experiências para a análise e interpretação de significados que as imagens transmitem. Assim, de acordo com Barbosa:

Em nossa vida diária estamos rodeados de imagens impostas pelos média, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado da nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepara-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (Barbosa, 1998:17).

Considera-se que a mudança de paradigma nas práticas pedagógicas deve estar em sintonia com “O papel essencial da educação para a cultura visual [que] é o de ensinar a aprender e pensar criticamente, segundo a produção e interpretação de discursos, para os quais a cultura contribui como mediadora de significados” (Rodrigues, 2011:12).

A Educação Artística centrada nestes pressupostos permite aos alunos a construção da sua própria identidade em função da realidade em que vivem e que eles necessitam para aprender a interpretar. Como refere Hernandèz:

Se trata de exponer a los estudiantes no solo al conocimiento formal, conceptual y práctico en relación com las Artes, sino también a su consideración como parte de la cultura visual de diferentes pueblos y sociedades. Este enfoque comprensivo trata de favorecer en ellos y ellas una actitud reconstrutiva, es decir, de autoconciencia de su propia experiencia en relación com las obras, los artefactos, los temas o los problemas que trabajan en el aula (y fuera de ella) (2000:45).

Como vasto campo de atuação pedagógica e através da comunicação visual, o professor deve proporcionar aos alunos uma abordagem ao processo artístico, para que a compreendam em diferentes níveis de aprendizagem: expressividade, comunicabilidade e sensibilidade estética.

O mesmo autor refere mais à frente:

Emprender este camino en la Educación Artística no responde a una moda, sino que coneta com una fenómeno más general que tiene que ver com el papel de la escolarización en la sociedad de la información y la comunicación, y com la necesidad de ofrecer alternativas al alumnado para que aprenda a orientarse y a encontrar referencias y puntos de anclaje que le permitan valorar, seleccionar e interpretar el alud de información que recibe cada día (Hernández, 2000:44).

A cultura visual como recurso pedagógico deve promover uma interpretação crítica, exigindo do professor um conhecimento amplo do contexto social onde se insere, nomeadamente através das diferentes formas visuais do quotidiano, como por exemplo: objetos de uso quotidiano, filmes, publicidade, fotografia, design, moda, desenho, escultura, obras de artes e outros, pois estão rodeados de vários elementos visuais, que por sua vez estão carregados de informações sobre a nossa cultura e as nossas vivências no mundo.

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (Barbosa, 2008:18).

Assim, de acordo com Barbosa, o professor como mediador da aprendizagem, deve promover o exercício à cultura visual, levando os alunos à descoberta de significados que as imagens transmitem, bem como a compreender e identificar os diferentes códigos visuais presentes nelas. A investigadora refere ainda:

Essas leituras mostram a diversidade de significados, o quanto o contexto, as informações, as vivências de cada leitor estão presentes ao procurar um sentido para a imagem. É importante lembrar, no entanto, que a marca maior das obras de Artes Plásticas é querer dizer o “indizível”, ou seja, não é um discurso verbal, é um diálogo entre formas, cores, espaços. Desse modo, quando fazemos uma leitura, estamos explicando verbalmente relações de outra natureza, da natureza do sensível (Barbosa, 2008:79).

## 2.6 Educação Artística e Cultura Visual

Ao longo da história ocidental a Educação Artística tem sido influenciada diretamente pelas filosofias e teorias da arte que estão, por sua vez relacionadas com uma determinada visão social (Efland, 1995:25). Num esforço de sistematização, Efland (1995), identifica quatro modelos de ensino artístico que têm dominado a educação artística ocidental e que apesar de serem mais característicos de determinados períodos da história, dependendo da instituição e mesmo dos professores, acabam por coexistir no tempo. Estes modelos, como sublinha Efland, são mais do que possibilidades teóricas, são realidades históricas baseadas em tradições estéticas e pedagógicas, são perspetivas sobre o papel da educação e da arte na sociedade e representam mudanças significativas nas conceções e práticas artísticas e no seu ensino (Efland, 1995:28).

Estes modelos podem ser caracterizados da seguinte forma:

- o modelo mimético-comportamental que combina uma compreensão da arte como mimese, ou seja, como imitação de modelos ou da natureza, e uma conceção behaviorista da aprendizagem, em que esta se faz por imitação ou repetição de um estímulo;
- o modelo social-reconstrucionista que surge da relação entre uma estética pragmática e uma conceção da educação como instrumento de reconstrução social, tendo ambas um valor ou papel instrumental, em que a aprendizagem artística, tal como qualquer outra aprendizagem, faz-se a partir do encontro com problemas artísticos, através das vivências pessoais e sociais;
- o modelo expressivo-psicanalítico que relaciona a estética expressionista da arte, entendida como produto da imaginação e autoexpressão do artista, e uma pedagogia centrada no indivíduo, segundo a qual o conhecimento é uma construção individual e a aprendizagem um processo de integração pessoal, construída a partir do exercício da imaginação e da livre expressão;
- e o formalista-cognitivo que combina uma estética formalista que define a arte segundo aspetos estruturais e formais, com uma visão cognitivista que concebe a aprendizagem como aquisição de estruturas cognitivas, tendo ambas um valor intrínseco (Efland, 1995:25-34; Daichendt, 2010:143).

Contudo vive-se um período em que face à consciência da complexidade e ambiguidade da realidade e da existência, o pensamento e a ação humana, e a arte dentro destes, caracterizam-se por uma multiplicidade de propostas, abordagens e

leituras, que podemos relacionar com o que Bauman (2011) designa de “desindividualização das sociedades” - mais do que querer pertencer a um grupo ou movimento, o indivíduo tende a criar a sua própria identidade, a definir e a redefinir a sua forma de ver os vários aspetos da vida, procurando construir sentidos para a sua existência. No que diz respeito à Educação Artística, exige-se que também ela seja múltipla, que integre vários modelos e abordagens, não privilegiando um modelo único como verdadeiro e absoluto em detrimento de outros. A única proposta válida, é aquela capaz de representar a natureza contraditória e diversa da arte, ou seja a que integre vários modelos e abordagens adequados a conteúdos e objetivos diferenciados (Efland, 1995:38-39). Será esta proposta que conterà as características que propiciam um renovado interesse pelo currículo integrado (Parsons, 2004:775), cujo propósito principal é fazer com que as aprendizagens façam sentido para os alunos, onde a integração ocorre quando os alunos dão, por si próprios, sentido às suas aprendizagens e experiências, construindo a sua visão do mundo, de si próprios, e do seu lugar no mundo (Parsons, 2004:776)?

No processo de desconstrução é relevante a compreensão de que grande parte da realidade (os governos, os sistemas económicos, os sistemas jurídicos, o dinheiro, a propriedade, as classes sociais, os géneros, o matrimónio, o conhecimento, a cultura, a educação, a arte, a arquitetura, e outros) é, ela própria, uma construção social e como as diversas práticas, instituições e estruturas políticas, económicas e sociais influenciam a construção do conhecimento e a construção de representações do(s) mundo(s).

## **2.7 Abordagens pedagógicas no contexto da Educação Artística**

### **2.7.1 Proposta Triangular, segundo Ana Mae Barbosa**

Baseada no contexto em ensino-aprendizagem das Artes Visuais, a “Metodologia Triangular” foi concebida por um grupo de professores de arte em Inglaterra e Estados Unidos (1960) e implementada como sistema quando surgiu o Getty Center for Education in the Arts, a partir de 1982.

As metodologias que orientaram o ensino da arte nos anos 80, denominados ensino pósmoderno da arte nos Estados Unidos, ou ensino contemporâneo da arte na Inglaterra, consideram a arte não apenas como expressão, mas também como cultura, apontando para a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura da imagem (Barbosa, 1999:12).

A necessidade de promover a qualidade do ensino nas escolas americanas, seguida por uma perda de *status* perante as outras áreas do conhecimento do currículo escolar, fez com que alguns investigadores, tais como, Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralfh Smith e Marjorie Wilson, desenvolvessem uma proposta que reuniu, de forma integrada, quatro vertentes do conhecimento no domínio das artes: a produção, a crítica, a estética e a história de arte, denominada Discipline-Based Art Education – DBAE. Estas quatro disciplinas básicas passaram então a ser o grande desafio da DBAE que corresponderam a diversas formas de pensar a arte num mesmo ato de conhecimento.

A visão mais contemporânea no ensino da arte, na qual a DBAE se insere, valoriza por sua vez a construção e elaboração como procedimento artístico, enfatiza a cognição relativa á emoção e procura acrescentar à dimensão do fazer artístico a possibilidade de acesso e compreensão do património cultural da humanidade, (Rizzi, 2008:337).

A adaptação deste projeto de ensinar a arte, originalmente denominado de “metodologia triangular”, foi mais tarde introduzido no contexto brasileiro no ensino da arte, pela professora e investigadora Ana Mae Barbosa (1980) e, posteriormente, substituído por “Proposta Triangular”.

Surge como o resultado de uma reflexão baseada no estudo de três abordagens epistemológicas: as “Escuelas al Aire Libre”, mexicanas; o “Critical studies”, inglês; e o “Discipline Based Art Education (DBAE)” americano, tendo sido desenvolvida e testada no Museu de Arte Contemporânea (de 1987 a 1993) e no projeto “Arte na Escola” (em 1989), no Brasil.

Esta nova conceção de ensino e aprendizagem da arte passa então a ser denominada pela autora como “Proposta Triangular” por envolver três vertentes essenciais na aprendizagem em ensino das artes visuais: o fazer artístico, a leitura da imagem (crítica e estética) e a contextualização histórica da arte – três focos de aprendizagem que resultam de uma inter-relação do ensino da história da arte, da apreciação das obras de arte e da produção artística. Trabalhar integralmente as três vertentes é a proposta básica da Metodologia Triangular. A produção e a compreensão se completam e se enriquecem mutuamente na aquisição de conhecimento. É imprescindível o estudo e o entendimento das imagens para a realização de uma verdadeira Alfabetização Visual, (Costa, Campos e Mello, 2003:33).

A “Proposta Triangular” propõe, segundo a autora e investigadora, uma nova conceção no programa em ensino-aprendizagem das Artes Visuais, elaborada a partir de três ações básicas:



Quadro 1 – As três ações de conhecimento em arte segundo a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (1991)

Ações	Arte	Ensino-Aprendizagem
Contextualizar	História da arte	Possibilita o entendimento de que a arte se dá no contexto, tempo e espaço onde se situam as obras de arte.
Ler	Análise da obra de arte	Desevolve a habilidade de ver e descobrir as qualidades da obra de arte e do mundo visual que cerca o observador/apreciador. A partir da apreciação, educa-se o senso estético e o aluno pode julgar com objetividade a qualidade das imagens.
Fazer	Fazer artístico	Desenvolve a criação de imagens expressivas. Os alunos consciencializam-se das suas capacidades de construir imagens, experimentando os recursos da linguagem, as técnicas existentes e a invenção de outras formas de trabalhar a sua expressão criadora

Esta abordagem no compreender e ensinar-aprender a arte, ao relacionar as três ações básicas e as suas respetivas áreas do conhecimento, considera a arte como cognição e expressão. Para Ana Mae Barbosa (1991), a compreensão do conhecimento da arte não indica um processo dominante ou hierárquico na combinação das várias ações e dos seus conteúdos. Como sublinha Rizzi (2008:345):

A Abordagem Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da arte, ou seja entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das quatro ações decorrentes: decodificar, experimentar, refletir e informar.

Neste processo de conhecimento das Artes Visuais, a contextualização permite pensar a arte de uma forma mais ampla, é uma “porta aberta” para a interdisciplinaridade, através da relação com a cultura visual e de forma a desenvolver o conhecimento no ensino da arte. Entre o fazer e o ver existe necessariamente o fator da contextualização que leva à discussão e ao diálogo dos alunos em sala de aula. “A arte-educação aponta para a importância da contextualização do ensino, dos 33 conceitos, das imagens para uma educação comprometida com o social” (Barbosa, 1998:38).

Para Barbosa (1998), a “Proposta Triangular” não nomeia disciplinas, não é uma resposta ou uma receita, é apenas o enunciar de três processos fundamentais e necessários para organizar a mente dos alunos, através do processo de ensino-aprendizagem para a compreensão da arte. Uma proposta baseada neste princípio requer, segundo a autora, um sistema “transdisciplinar” como abordagem para a

construção do conhecimento em arte, ao articular e não disciplinar as três ações – “ler”, “contextualizar” e “fazer”.

## **2.8 “Ver”, “Pensar” e “Fazer” na conceção da proposta triangular**

Considerando os fundamentos teóricos que se acabou de referir, entende-se que introduzir a interpretação das imagens das obras de arte nas unidades didáticas da disciplina de Desenho A, pode permitir aos alunos, desenvolver conceitos e habilidades necessários à aprendizagem e à compreensão das Artes Visuais. Neste sentido, os modelos de referência seguidos foram: o Primeiro Olhar – Programa integrado das Artes Visuais, de Fróis (2000) e a Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa (1991). Atualmente, o modo como se ensinam as artes na escola e procura-se desenvolver os recursos e estratégias de forma a facilitar o processo de aprendizagem tornou-se numa questão pertinente, através da Prática Pedagógica Supervisionada.

Na Escola Básica, as artes visuais centram-se nas actividades de manipulação e exploração de materiais. O contacto com as obras de arte é raro. A explicação estética está ausente. Geralmente, a expressão plástica ocupa uma área marginal dos currículos escolares, desvalorizando-se a sua importância (Fróis, Marques e Gonçalves, 2000:204).

Acredita-se que o ensino das Artes Visuais necessita de um processo mais organizado e intencional que proporcione aprendizagens e resultados significativos nos trabalhos realizados pelos alunos. Pois, “Na Educação, esta finalidade é uma dimensão de reconhecida importância na formação do indivíduo, ampliando as possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas” (Fróis, Marques e Gonçalves, 2000:201).

A atual prática em ensino das Artes Visuais, levou à necessidade de implementar-se uma prática pedagógica que relacione três dimensões (o “ver”, o “pensar” e o “fazer”), que se consideram importantes, e que os alunos devem desenvolver como competências essenciais no ensino-aprendizagem das Artes Visuais, mais concretamente na disciplina de Desenho A.

### **2.8.1 Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais**

O “Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais” surge da necessidade de promover estratégias que promovam uma nova compreensão das Artes Visuais na

educação formal e não formal. Foi coordenado pelo professor João Pedro Fróis (entre 1997 e 2000), com o intuito de operacionalizar os objetivos do “Programa Investigação e Desenvolvimento Estético” (IDE) e da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG).

Assim, os autores referem:

As suas linhas de orientação centram-se no estudo de desenvolvimento estético da criança, na avaliação das potencialidades do diálogo argumentativo, na capacidade de produção plástica e fruição artística e na elaboração de metodologias de investigação no domínio das artes visuais (Fróis, Marques, Gonçalves; 2000:206).

De acordo com as linhas gerais do programa IDE, o “Primeiro Olhar” considera no seu desenvolvimento diferentes aspetos inerentes às obras de arte, à educação estética e à Educação Visual. Estes são explorados, seguindo roteiros e planos elaborados para o efeito, e aplicados com as crianças através das atividades previstas no programa. Numa fase inicial, foi inspirado no modelo DBEA e depois sustentado pela prática das oficinas do Centro Artístico Infantil, desenvolvendo vários aspetos da experiência estética e artística no âmbito das Artes Visuais. Relacionado com estas finalidades, e em conformidade com o modelo americano, foi implementado em dois museus da FCG a partir de uma abordagem que integrou quatro áreas fundamentais a desenvolver: Estética, História da Arte, Crítica da Arte e Produção Plástica. O “Primeiro Olhar” - Programa Integrado das Artes Visuais fundamenta-se num conjunto de princípios teóricos e estratégias pedagógicas, recorrendo às obras de arte, pois acredita que o contacto com boas obras é por si mesmo educativo (Fróis, Marques, Gonçalves, 2000:208). Os métodos adotados basearam-se numa pedagogia ativa, apoiada no diálogo argumentativo e sistemático sobre as obras de arte, promovendo, deste modo, a sensibilidade estética e a Educação Visual. “Neste processo metodológico, destaca-se a relevância dada ao desenvolvimento dos diversos tipos de expressão, oral, escrita e visual, respetivamente, formalizados por atividades que enfatizem esses tipos de expressão” (Fróis, Marques, Gonçalves, 2000:212).

As atividades propostas pelo programa desenvolvem-se em duas lógicas de intervenção, a primeira relaciona-se com os diálogos e atividades de carácter lúdico-pedagógico, e a segunda com a realização de produções plásticas, nomeadamente através do desenvolvimento da expressão como modo de resolução de problemas. Neste sentido, o programa inclui nas atividades a interpretação das obras arte, como

componente integradora do conhecimento em Artes Visuais, enunciando os seguintes objetivos:

- Facultar possibilidades de apreciação e de criação artística a partir das qualidades expressivas das obras de arte;
- Despertar o interesse de educadores, crianças e adultos para duas coleções de arte;
- Facilitar a familiaridade com as obras de arte, através do contato com materiais didáticos, especialmente concebidos para a explicação estética;
- E proporcionar aos educadores, através de iniciativas formativas, a utilização deste modelo na preparação das visitas aos museus.

## **2.9 O Desenho - Diário Gráfico**

"O Desenho é a probabilidade da arte"  
Jean-Auguste Ingres, (in Brownell (1901:36).

### **2.9.1 Sobre o Desenho – breve abordagem**

A definição de Desenho compõe um leque complexo de significados, existindo no entanto, definições que tocam pontos comuns nomeadamente na representação formal e na importância da observação. Outros conceitos também ligados intimamente ao desenho são:

- a invenção imaginativa;
- e a conceção e investigação técnica, eco de um desenho livre e criativo para procurar aspirações mais profundas que o mero exercício de cópia.

De acordo com Rodrigues:

Ao observarmos o fenómeno do desenho, deparamos de imediato com utilidades práticas e diversas, quer por ele ser metodologia e, assim, tanto educar a capacidade de expressão como permitir, num sentido objetivo e direto, a realização de obra plástica, quer por ser também um precioso instrumento de análise, quer ainda por veicular um pensamento geométrico (Rodrigues, 2003:44).

## **2.10 O ensino do Desenho**

Quanto ao métodos didáticos do Desenho, podem ser variados, ajustados e adaptados de acordo com o que se pretende trabalhar. É importante mencionar que estes

vêm reforçar a dimensão democrática e acessível do Desenho – de um modo mais livre ou mais condicionado – contradizendo a velha máxima de que para desenhar é preciso ter talento e que a inspiração chega como uma oferenda divina. Com estes métodos, intensifica-se a noção de que um exímio desenhador é perseverante na sua prática, treinando com fervor e atenção. De acordo com Marques (2010:12), “os métodos surgem habitualmente sob a forma de métodos combinados. Partindo da classificação geral dos métodos didáticos, os métodos são dedutivos e indutivos, lógicos e intuitivos, passivos e ativos, dogmáticos e heurísticos, analíticos e sintéticos”.

Selecionaram-se alguns métodos que marcaram invariavelmente o ensino do Desenho ao longo da história, e que foram abordados pelo Professor António Pedro Ferreira Marques, nas aulas de Didática do Desenho, como já foi referido:

- o Método Autográfico, tal como o nome indica, dá primazia ao processo de autodescoberta gráfica. Dado seu carácter heurístico, este permite a evolução desde a garatuja, típica da expressão infantil, ao desenho mais realista, rigoroso e objetivo, que emerge na adolescência e matura ao longo da vida adulta. Este sistema é especialmente incidente nos meios artísticos, onde a criatividade pessoal pode emergir, potenciando o valor do trabalho de projeto, pela investigação e experimentação;
- o Método da Cópia é muito associado ao ensino académico de desenho e à ilustração científica. Este incide especialmente na destreza do desenhador e nas capacidades de observação e memorização. Utilizado muitas vezes como desenho preparatório para as grandes Artes, este foi um dos métodos mais populares ao longo da História da Arte. A era da reprodutibilidade da imagem ditou a decadência deste método, hoje encarado como pouco criativo, obsoleto e restrito;
- o Método Geométrico, foi fundamentado no Tratado “Princípios do Desenho, ou Método Breve e Fácil para Aprender esta Arte em Pouco Tempo”, descrito por Gérard de Lairesse e publicado em 1719. Sob um olhar analítico, as formas geométricas assumem-se como o primeiro passo para o desenho, que vai ficando progressivamente mais complexo, explorando vários tipos de linha e traçados;
- o Método Académico, ilustra o conjunto de regras pedagógicas em relação à disciplina de desenho, de aulas de modelo vivo, focadas na execução técnica

em detrimento de uma composição inventiva. Estas seguiam os dogmas estéticos da Antiguidade Clássica;

- o Método Diagramático, identifica-se pela construção geométrica, que tira partido da métrica, estrutura, escala e volumes do motivo. Pela simplificação e esquematização, a análise objetiva centra-se na abstração geométrica como meio de captar a realidade;
- o Método Esquemático, parte da estrutura da forma, sem a contemplação direta do modelo. Através deste primeiro registo, apoiado na simetria e repetição, o desenho encontra uma forma elementar, para depois encontrar-se numa forma mais específica e complexa;
- o Método Estimográfico, bastante comum no ensino geral do desenho no séc. XIX, recorre do papel quadriculado para, entre linhas e quadrados, se recriar a forma proposta pelo professor. Progressivamente, a linha torna-se ponto, e o ponto desaparece dando lugar a expressão livre da mão e do olho;
- o Método dos Borrões, (em oposição ao academismo do ensino), defendido por Alexander Cozens na obra “A New Method of Assisting the Invention in Drawing Original Compositions of Landscape” publicada em 1785, toma os acasos das manchas de tinta como palcos para possíveis paisagens. Este método projetivo realça a imaginação do desenhador, encontrando uma analogia com a arte informal e o expressionismo abstrato do séc. XX;
- Método Natural, de Kimon Nicolaides (1891-1938), na mesma vertente, oposta ao ensino tradicional do desenho, surge o mais plástico, intuitivo e ativo, e livre de qualquer amarra geométrica. A observação direta valoriza aqui as qualidades expressivas da forma, numa série de exercícios como o desenho cego, desenho modificado de contornos, estudo de contorno rápido, estudo da gestualidade e da memória, entre outros;
- o Método da Lateralidade, apresentado por Betty Edwards (publicado em 1979), tem por base o pensamento verbal e analítico, característico do hemisfério esquerdo do cérebro, e o hemisfério direito, dedicado ao visual e perceptivo. Este método pretende tornar o desenho acessível a todos os públicos, com um conjunto específico de exercícios, que ativam e inibem certas zonas do cérebro. Este conjunto é constituído por exercícios como “desenho cego de contornos”, “desenho modificado de contornos”, “desenho de espaços negativos”, “desenho em perspetiva” (com recurso da “Janela de

Dürer”), entre outros exercícios, que promovem uma aprendizagem gradual. No campo da ilustração científica, este método é especialmente relevante;

- o Método de Projeto, que surge ligado aos modernos cursos superiores de Belas-Artes, constituindo-se como o método primordial da didática do desenho artístico. Pela experimentação e investigação, a criatividade e a expressão pessoal encontram aqui um lugar para se desenvolver.

Este processo ativo, é composto por três etapas: concepção, desenvolvimento e resolução de projeto. A primeira diz respeito à pesquisa de referências e ensaios necessários para desencadear o projeto. A segunda fase concerne à exploração do tema, recorrendo para tal, a vários ensaios de expressão e composição. Por último, a terceira fase é a de concretização, onde se põem em prática todas as técnicas selecionadas para o efeito. Assim, com uma fase final dedicada ao desenvolvimento de um projeto individual, o desenho é fonte de uma investigação própria mais aprofundada nos interesses e ambições gráficas de cada um, permitindo que o aluno adquira uma formação artística especializada, tanto ao nível de competências no desenho como ao nível da sua capacidade crítica.

Com a disciplina de Desenho A, na formação artística dos jovens, encontra-se um espaço privilegiado onde a imaginação, a criatividade e observação se materializam pela plasticidade das linhas e das formas, num processo de exploração gráfica extremamente importante para a apreensão do mundo. Adaptando as metodologias da prática pedagógica e da sua didática, com uma sensibilidade à mudança do paradigma do desenho, nas suas múltiplas potencialidades face à crescente tecnologia, este encontra uma nova identidade por descobrir e desvelar, cujos frutos da sua formação estão ainda hoje por colher.

## **2.11 Diário gráfico - instrumento de contemplação do Desenho**

“O desenho é como um catalisador da memória e do imaginário.  
A viagem torna-se aquele caderno”  
Pedro Salgado, (in Salavisa, 2008:34).

Tanto no campo científico como no artístico, o Diário Gráfico tem despertado a curiosidade intelectual do público em geral, dada a sua natureza interdisciplinar e transversal. Este fato é no entanto, contraditório em termos de investigação, cuja teorização parca deixa por circunscrever a importância do mesmo nos dias de hoje.

As nomenclaturas dadas ao objeto diferem, consoante o uso primordial dado, coexistindo, todavia, diversos termos: diário visual, caderno de esboços, diário de viagem, livro de bordo, caderno de campo (para as áreas científicas), álbum de desenhos, bloco de notas, *sketchbook*, entre outros. O Diário Gráfico parece ser a designação mais unânime, utilizada frequentemente nos meios, académico e artístico.

Tendo em conta as noções de forma, função e conteúdo, a dificuldade de circunscrever o conceito de Diário Gráfico de um modo mais holístico acresce grandemente. Um pequeno caderno portátil parece responder à interrogação da forma física do Diário, deixando por responder às questões de função e conteúdo.

As suas possibilidades são infinitas e como tal, as respostas multiplicam-se, não existindo um consenso geral. Segundo Jennifer New (2005), a utilização do Diário Gráfico articula-se invariavelmente em quatro ações fundamentais: observação, reflexão, exploração e criação. De acordo com a autora:

Observation and reflection are the primary kernels of nearly every visual journal. They are followed by journals of exploration and creation. Journals of exploration may be literal (a record of a trip) or figurative (a playful investigation). [...] Many visual journals can be placed in more than one of these categories, (New, 2005:10).

O Diário Gráfico assume-se como um valioso instrumento, cujas ações centrais, assentam num processo dinâmico de autodescoberta e de exploração do mundo, pela representação e comunicação do universo único e privado do autor.

Para Eduardo Salavisa (2008), este apresenta-se como um caderno transportável, que serve de suporte ao registo gráfico, por observação direta ou de imaginação e memória, podendo ser auxiliado pelo recurso da escrita e outras técnicas complementares, como a colagem. A sua natureza pluridisciplinar transforma-o numa ferramenta multifacetada ao serviço do desenho, que possui uma autonomia própria que vive numa dimensão potencial, de onde poderão emergir outras obras.

Dada a reduzida dimensão e facilidade de transporte, o Diário Gráfico permite um registo deambulatório com diversos usos e aplicações, ajustados à necessidade e disposição do desenhador. Os materiais, por sua vez, primam pelo carácter prático - das canetas aos lápis, às aguarelas e pincel com depósito de água, estes são alguns dos instrumentos de trabalho preferidos, facilmente ajustáveis ao motivo do desenho.



## **2.12 Redescobrir o desenho de observação**

Na era das tecnologias da imagem e da informação porquê desenhar?

Serão as competências do desenho manual suficientes para manter o desenho vivo nos dias que correm?

James Richards (2010), defende que a utilização excessiva da digitalização deixou um sentimento nostálgico, emergente quando o público é confrontado com a arte do desenho manual. A redescoberta dos elementos gráficos do desenho ganha vigor, tanto como forma de expressão humana, quer como forma impulsionadora do processo artístico. Por todo o pensamento criativo, o desenho encontra espaço por onde se sedimentar, não fosse o mesmo, o espelho das primeiras impressões que nos surgem na mente.

Com o avanço tecnológico, perdeu-se a espontaneidade e frescura criativa, e a capacidade de materializar as ideias de modo manual tornou-se cada vez mais rara. Segundo Richards (2010):

Observar e desenhar atentamente um objeto revela os segredos desse objeto, imprimindo as suas formas, proporções e detalhes na mente do observador/desenhador de maneira tal que o objeto passa a fazer parte de quem o desenha, ao mesmo tempo que a pessoa que observa/desenha vai acumulando um repositório riquíssimo de imagens mentais, imagens estas que vêm a construir o Diário Gráfico interno do pensador criativo (Richards, 2010:16).

## **2.13 Neorrealismo – História da Cultura e das Artes**

“O desejo de aproximar a arte do povo, e de trazer a este uma mensagem de amizade e solidariedade”, passou pelas Exposições Gerais. Duzentos e oitenta e dois artistas e mostraram-se duas mil seiscentas e sessenta e quatro obras, em dez anos, num esforço considerável e útil, para além das intenções e das ilusões que os organizadores tinham sonhado. Foi, sem dúvida, uma das manifestações mais repletas de vitalidade e promessas no nosso meio, tantas vezes desesperante e asfixiante.

O catálogo da última exposição podia gabar-se disso, como também da história do Neorrealismo nas artes plásticas em Portugal. A X Exposição de “recapitulação”, onde podiam rever-se obras de 1946, embora sem realizar um balanço histórico, forneceu dados históricos importantes, estéticos e sociológicos mas a verdade é que, desde 1945, se processava uma cisão na vida nacional que a arte, em certa medida, refletia e propunha (pp.365-366).

O prefácio do catálogo de 1956 chamava a atenção para a criação de tapeçarias pelos neorrealistas, empenhados em dar novo impulso à arte mural e à renovação da gravura.

“Em 1947, Pomar chamara ocorrentemente a atenção dos artistas para a gravura, com a qual se obteriam obras bem significativas do nosso tempo e bem atuantes (...) [como] uma forma de arte essencialmente democrática, essencialmente popular” (p. 366).

A tapeçaria correspondia a uma informação mural que estava na base do Neorrealismo - ela chegava aos olhos do povo, tal como a gravura, que podia mesmo chegar às suas mãos. Segundo o autor, “Na evolução destes acontecimentos do processo neorrealista, um nome [que] sobressai repetidamente, [é] o de Júlio Pomar” (1926:367), segundo França (1984).

Entre as pesquisas bibliográficas que se realizaram, para a propedêutica do design do projeto de intervenção da prática supervisionada e preparação de materiais didáticos, destaca-se o enquadramento do Neorrealismo, tecido por Paulo Simões Nunes na obra “História das Artes Visuais no Ocidente e em Portugal” (2014:714), que refere:

Os anos posteriores à I guerra mundial caracterizaram-se por uma revitalização das linguagens pictóricas e pela tendência para depurar as pesquisas artísticas dos excessos de experimentalismos que tinham marcado as vanguardas. Tratou-se de um período denominado por um generalizado ‘regresso à ordem’, no qual os artistas privilegiaram valores formais e compositivos tradicionais e a reabilitação dos elementos próprios da pintura (p. 714).

O Neorrealismo, neste contexto, recupera a representação figurativa – representação de seres e objetos nas suas formas reconhecíveis para aqueles que as contemplam. Segundo Nunes:

Desenvolve-se nas décadas de 20 e 30 na América Latina, e influenciados pela Revolução Mexicana de 1910, Diego Rivera (1886-1957), José Clemente Orozco (1883-1949) e David Siqueiros (1896-1957) assumiram um forte compromisso ético, político e social, representando temáticas revolucionárias e episódios da libertação de um povo, num sentido expressivo, simbólico e poético. Por outro lado reabilitam a tradição do género dos frescos monumentais, pintando com um realismo energético enormes murais exteriores, num estilo marcado pelo expressionismo, pelo cubismo e pela arte asteca e maia, (2014:714).

A estética e a retórica Neorrealista estendeu-se à Europa, suportada pelos ideais revolucionários da recém formada União Soviética. O ensino do desenho pretende-se

associado à apropriação dos diferentes procedimentos e com o enfoque no sentido de permitir a relação com aspetos da cultura visual, evitando que seja um meio de representação da realidade e também um meio de questionamento, reflexão, crítica e intervenção sobre a realidade e os seus tipos de representação. O desenho assume assim a assunção de pré-figurações de ideias, como ato investigativo de observação, discurso social e atividade autónoma e individual. Na Didática do Desenho, com esta configuração, remete-se para Nunes (2014:174):

A história da arte não pode ter a intenção de substituir as imagens, mas tentar sempre ficar o mais fielmente possível ligado às imagens e à sua representação, como fio condutor. A história da arte tem vários objetos de estudo, numa simultaneidade permanente: a história, a arte; a psicologia e a filosofia (estética). Desta forma um texto de história de arte, não preenche a totalidade da compreensão da obra artística. (...) O pintor Júlio Pomar formula esta problemática dizendo o seguinte: (...) A redução da pintura ao historiável é uma redução do ver à palavra. Mas o intrínseco da pintura passa pelo não historiável, senão bastar-nos-ia ser ceguinhos e ouvir os relatos. Do encontro do ver com a memória forma-se a imagem historiante, capital visual híbrido, mas capital visual (...).

A operacionalização da “Proposta Triangular” de Ana Mae Barbosa (2003), “ver”, “pensar”, “fazer”, remete para pesquisas sobre o Neorrealismo, como um recurso pessoal de aferição das aprendizagens oriundas das investigações desenvolvidas, que constituíram o ponto de partida na aquisição de percepções didáticas. Pode-se considerar, também, um ponto de partida para reflexões pessoais na forma e conteúdo pedagógico do ato de observar a arte, na convicção de se entender a evidência visual das obras de arte, numa linha formalista, em torno do conceito operativo da leitura de obras de arte.

Realizou-se uma abordagem pormenorizada ao programa de “História da Cultura e das Artes”, como necessidade prioritária para se poder expandir a ação prática, à procura da consonância curricular entre o programado “a lecionar” e o conteúdo a trabalhar na Prática Supervisionada. Considerou-se esta abordagem como um caminho propedêutico que conduziu à persecução dos objetivos programáticos de Didática da História da Arte (DHA), uma vez que a componente teórica consistiu na investigação de um conceito operativo da História de Arte e sua didática.

Pretendeu-se abordar as questões do Neorrealismo baseadas num estudo de linha formalista, com base nas leituras da obra “O poder e o centro” de Rudolf Arheim (1990), que se foca nos fatores determinantes da composição em artes visuais e a existência de dois sistemas visuais – cêntrico e excêntrico - a derivação da forma de perceber o mundo, com destaque para as molduras e limites na pintura em correlação

com a corrente artística do Neorrealismo, enquanto uma linguagem que se estrutura pela luta de classes e os quotidianos da época, na pessoa do artista plástico, Júlio Pomar.

Criou-se uma ficha de leitura de obras de arte da corrente Neorrealista - específica dos conteúdos programáticos. Selecionou-se quatro obras de Júlio Pomar, três referentes à fase do Neorrealismo e uma relacionada com a época em que pintava através de manchas e teceram-se narrativas interpretativas, de leituras formais das referidas obras, alavancadas na noção de moldura e os seus efeitos na dinâmica interna dos elementos, privilegiando as suas delimitações/figuras apertadas e cercadas. A leitura formal das obras selecionadas caracterizam-se por elementos visuais que refletem alguma tensão, que reportam para uma interpretação de dimensão político-social.

## 2.14 Programa de História da Cultura e das Artes

A pertinência de se realizar uma consulta exploratória ao Programa de História da Cultura e das Artes, do Ensino Secundário está associada ao formato teórico-prático do presente estudo.

Procurou-se encontrar objetivos programáticos associados à orientação didática, que justificassem a escolha do conteúdo – Neorrealismo, pela análise do objeto artístico na sua especificidade técnica e formal – linha formalista, com enfoque em Rudolf Arheim, não tanto pela psicologia da forma, mas pelo dois conceitos desenvolvidos na obra “Poder do Centro” – cêntrico e excêntrico, de acordo com o Quadro 2, conforme referido por Rosa Dias.

Quadro 2 – Áreas da Linha Formalista

Crítica da vanguarda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roger Fry (1866-1934)</li> <li>• Clive Bell (1881-1864)</li> <li>• Clement Greenberg (1909-1964)</li> </ul>	
Psicologia da forma (Gestalt)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Max Weitheimer (1880-1943)</li> <li>• Wolfgang Köhler (1887-1967) Kurt Koffka (1886-1941)</li> <li>• Rudolf Arnheim (1904-2007)</li> </ul>	Arte e Percepção Visual (1954) Pensamento Visual (1959)
Contribuição dos artistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wassily Kandinsky</li> <li>• Paul Klee</li> <li>• Henri Matisse</li> <li>• Daniel Arrase</li> </ul>	Do Espiritual na Arte (1912) Ponto Linha Plano (1926) Escritos sobre Arte Notas de um pintor (1908)

O programa de História da Cultura e das Artes destina-se aos seguintes cursos:

- Científico-Humanísticos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (11.º e 12.º Anos);
- e Cursos Artísticos Especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (10.º, 11.º e 12.º Anos).

Este programa tem como objetivo promover interações entre as artes e a cultura e vice-versa, com base na perspetiva selecionada na abordagem da questão. Quanto ao nível da formação, esta disciplina tem as seguintes finalidades:

- Qualificar e diversificar a formação cultural e artística;
- Contribuir para a formação académica e profissional;
- Promover atitudes de investimento pessoal em formações futuras.

E ao nível das competências gerais:

- Preservar e valorizar o património artístico e cultural;
- Entender a defesa do património como ato de cidadania;
- Consolidar o sentido de apreciação estética do mundo;
- Evidenciar uma atitude crítica enquanto recetor de objetos artísticos;
- Mobilizar os conhecimentos adquiridos na disciplina para criticar a realidade contemporânea;
- Pesquisar, selecionar e organizar informação diversificada de uma forma autónoma, responsável e criativa;
- Compreender o objeto artístico como documento/testemunho do seu tempo histórico;
- E enquadrar a especificidade do discurso e das categorias analíticas de cada área artística na análise conjuntural do tempo e do espaço (histórico e cultural).

Os objetivos gerais da disciplina foram elaborados a partir dos indicadores que se denominam: “Tempo”; “Espaço”; “Biografia”; “Local”, “Acontecimento”; “Sínteses”; e “Casos Práticos”, a desenvolver de diferentes perspetivas, respetivamente:

- Situar cronologicamente as principais etapas da evolução humana que enquadram fenómenos culturais e artísticos específicos (Tempo);
- Reconhecer o contexto geográfico dos diversos fenómenos culturais e artísticos (Espaço);
- Compreender a ação individual como determinante na apreciação dos diversos processos históricos, culturais e artísticos (Biografia);

- Valorizar o local como cruzamento de múltiplas interações (culturais, políticas, económicas ou sociais) (Local);
- Relacionar um tempo breve, de natureza especialmente marcante, com o contexto em que se inscreve (Acontecimento);
- Identificar os elementos estruturantes que caracterizam a singularidade da cultura de cada época (Sínteses);
- Reconhecer o objeto artístico como produto e agente do processo histórico-cultural em que se enquadra (Casos Práticos).

Quanto às competências enunciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico da disciplina de História da Cultura e das Artes, estas deverão contribuir para a consolidação de conhecimentos e permitir ao aluno:

- Utilizar em cada área artística o vocabulário próprio;
- Analisar o objeto artístico na sua especificidade técnica e formal;
- Reconhecer o objeto artístico como documento/testemunho do seu tempo histórico;
- Reconhecer o estudo do objeto artístico como processo fundamental para o conhecimento do passado;
- Adotar métodos de trabalho próprios, individuais e/ou de grupo;
- Comunicar corretamente opiniões e resultados de pesquisa (oralmente e por escrito);
- E utilizar diversos recursos na pesquisa e comunicação de informação.

Numa visão geral dos temas/conteúdos que integram a História da Arte na História da Cultura e das Artes, distribuem-se em 26% para a última, 55% para cada uma das áreas específicas e 19% para avaliações sumativas e outras atividades fora da sala de aula. Os autores referem que:

(...) entendimento que alimentou a noção de ser mais eficaz (e atraente, para alunos cuja vocação se dirige às diversas áreas artísticas), ao invés da tradicional evocação, narrativa e exaustiva, da História da Cultura, equacionar a sua análise a partir de um conjunto limitado de grandes momentos estruturantes — suscetíveis, porém, de resumir, na sua sequência, a plenitude dessa área epistemológica —, equacionados a partir de um complexo fixo de coordenadas, cuja materialidade permitisse a ligação imediata ao campo cultural das artes onde se situa a sua vocação (p.8).

O programa compõe-se por dez módulos, organizados pelas seguintes categorias: tempo, espaço, biografia, local, acontecimento e sínteses e, por fim, a necessidade de, sistematicamente, equacionar “casos práticos”:

- A Cultura do Ágora;
- A Cultura do Senado;
- A Cultura do Mosteiro;
- A Cultura da Catedral;
- A Cultura do Palácio;
- A Cultura do Palco;
- A Cultura do Salão;
- A Cultura da Gare;
- A Cultura do Cinema;
- A Cultura do Espaço Virtual.

Interessa perceber as sugestões metodológicas que o programa propõe, para em boa medida, encontrar-se um eixo que estruture o design da parte prática deste trabalho.

Também são apontadas sugestões metodológicas, que enfatizam a vertente prática de contacto com as obras de arte e com a complexa realidade que as envolve. É nesta complexidade que se encontrou uma brecha para a proposta da prática pedagógica, abrindo-se caminhos de leitura de obras numa perspetiva formalista focada nos limites e molduras das pinturas, sem prejuízo das recomendações gerais do documento orientador – programa de História da Cultura e das Artes, que remete para a conveniência da contemplação.

Para o presente trabalho contou-se com o Museu do Neorrealismo, Vila Franca de Xira e com o catálogo da exposição, “Uma arte do Povo pelo Povo e para o Povo – Neorrealismo e Artes Plásticas”, destacando Júlio Pomar, por empatia pessoal.

Segundo Margarida Calado (2010), no artigo “Reflexão sobre o papel da História da Arte numa perspetiva sociológica a nível do ensino” publicado nas “Actas de Conferência – Arte & Sociedade”, afirma:

Os atuais programas de História da Cultura e das Artes, praticados no ensino secundário, têm a vantagem de evitar um modelo formalista, ao procurar interpretar a arte de cada período num contexto histórico-cultural mais vasto. Não vamos aqui discutir esses programas mas deixamos apenas a interrogação: Porquê chamar Cultura da Ágora ao período que enquadra a arte grega? Ou Cultura do Palácio aos Renascimento Florentino.

Quanto à carga horária disponibilizada, pode deixar ao docente o tempo exclusivo para uma sumária abordagem formal da arte das diferentes épocas.

Da consulta ao manual de História da Cultura e das Artes, o conteúdo que se escolheu para as aulas da Prática Supervisionada em Desenho A situa-se no módulo 10 - “A Cultura do Cinema”; 04 - A arte entre as Guerras Mundiais; 4.3 - O Neorrealismo: do muralismo mexicano ao propagandismo soviético, não remetendo bibliografia, acontecimentos ou casos práticos.

Pretende-se com a escolha destaque o Neorrealismo pela matriz cultural na região de Vila Franca de Xira, que se enquadra num registo de militância antifascista representado por Júlio Pomar.

## **2.15 Neorrealismo - História da Cultura e das Artes**

Durante a segunda e terceira décadas do século XX, a arte ocidental sofreu também um retorno ao realismo. Este movimento artístico foi consequência do período pós-guerra e da instabilidade social, económica e política vivida pelas sociedades europeias e do crescimento dos ideais de esquerda nos países da Europa Ocidental e Central. Como ferramenta educativa, a arte, especialmente na Rússia após a revolução bolchevique, serviu para espalhar os ideais de esquerda, e o trabalho do artista era encarado como o de um trabalhador especializado, colocando os seus talentos ao serviço da comunidade, no sentido de melhorar a qualidade de vida, e assim, surgiu o Realismo Socialista. Por isso, a Rússia deixou de apoiar as inovações artísticas do século XX e institucionalizou uma arte académica e realista. Por razões semelhantes às do estado soviético, mas com outra perspetiva, a linguagem realista foi usada pelos estados autoritários como meio de propaganda do regime. Embora originários de diferentes contextos, o Neorrealismo e o Realismo Social têm características comuns: serviram maioritariamente para transmitir ideias de cariz político e social e foram marcadas pelo cunho Modernista, com influências nas vanguardas estéticas. Além dos países ocidentais e o resto da Europa, o Neorrealismo tem a sua expressão na revolução mexicana, divulgando-se os conceitos de liberdade, nacionalismo e as origens do povo.

O pintor Júlio Pomar, citado por Carmo (1992:17), formula esta problemática da seguinte forma:



A redução da pintura ao historiável é uma redução do ver à palavra: Mas o intrínseco da pintura passa pelo não historiável, senão bastar-nos-ia ser ceguinhos e ouvir os relatos. Do encontro do ver com a memória forma-se a imagem historiante, capital visual híbrido, mas capital visual (...).

E mais à frente, acrescenta:

O texto pode ser também um ponto de partida para os pintores – artistas como afirma Júlio Pomar... O texto é um ponto de partida para o meu trabalho. A bem dizer, eu não ilustro um texto: o texto sugere-me desenhos que o podem acompanhar e estes procuro fazê-los, para meu prazer, o melhor que posso e sei (...).

Como também:

Mas a arte figurativa, fortemente defendida pelos neo-realistas, era a que mantinha o maior número de adeptos, mesmo entre os modernistas. Entre os artistas figurativos mais valorizados nas Exposições Independentes (1943-1950) e nas Exposições Gerais (1946-1956) encontrava-se Júlio (1902-1993), Avelino Cunhal (1887-1966), Manuel Ribeiro de Paiva (1910-1957), Júlio Pomar (n.1926), Lima de Freitas (n. 1927), João Abel Manta (n. 1928), Rolando Sá Nogueira (n.1021), Mário Dionísio (1916-1994), Alice Jorge (n. 1924), Augusto Gomes (1019-1976), João Hogan (1914 -1988)...Júlio Pomar foi o que mais se distinguiu. O seu quadro “O Gadanheiro” (1945) revela o entendimento americano de Thomas Benton. A apresentação de “O Almoço do Trolha”, em 1047, constituiu um triunfo do neo-realismo. O quadro revela a assimilação da lição do brasileiro Cândido Portinari, na matéria áspera, na acentuação anatómica das mãos e dos pés.

## **2.16. Neorrealismo em Júlio Pomar e depois...**

### **2.16.1 Um artista e obra no contexto cultural, político, económico e social**

O estudo investigativo encontra-se justificado pela essência política que está inscrita nos seguintes extratos de textos retirados da Revista Vértice. N.º 69 – “Aspetos da Arte Portuguesa no pós-guerra”, da autoria de Rui Mário Gonçalves (Novembro de 1995- Dezembro de 1995).

A partir de 1945, as polémicas já não resultavam apenas do conforto entre vanguardistas e conservadores: surgiram também dentro da própria vanguarda, entre os partidários do Neo-Realismo, do Surrealismo e do Abstracionismo, o que revela a auto-exigência ética e estética das novas gerações. Neste novo estado de espírito, surgiram críticos sensíveis e actualizados, como Mário Dionísio, (1917-1994), José Augusto França, (n. 1922) e outros.

Continuando, o autor refere ainda:

Outro marco importante foi a experiência coletiva feita por Pomar, Rogério Ribeiro, António Alfredo, Lima de Freitas, Cipriano Dourado e o escritor Alves Redol. Em 1953, partiram em debanda das gentes dos arrozais do Ribatejo, num inquérito que procurou registar histórias, tarefas e pessoas, reveladoras da vida camponesa. Esta experiência ficou conhecida por “Ciclo do Arroz”, (1953).

Seguiu-se o levantamento dos heróis populares, notável no quadro intitulado “Maria da Fonte” (1957), referência a uma mulher nortenha que, no século XIX, chefiou uma rebelião popular. Neste quadro, de tons escuros, alguns admiradores de Pomar viram a conjugação e a actualização de valores picturais de Columbano e de Goya.

Na verdade, Júlio Pomar escrevera em “O pintor e o presente”, artigo publicado em 1947 na “Revista Seara Nova”, que “a arte desses tempos de esperança, só poderia, daí em diante, atuar em nome do povo, a classe mais desfavorecida pela arte, pela política salazarista do Estado Novo”.

### **2.16.2 Júlio Pomar – uma análise do Professor Fernando Rosa Dias**

Na obra “Café”, Pomar apresenta várias figuras cortadas pela moldura, abrindo a imagem, na sua incompletude, a um vazio central de figuras que salienta a travessia de uma delas com solitária inutilidade ao longo do espaço de que está prestes a sair por baixo do campo do quadro, sendo o rosto mais explícito da imagem, em que a figura parece representar o próprio pintor. Os cafés eram os locais favoritos dos pintores que desejavam pintar as temáticas sociais e com caráter de oposição política.

O “Gadanhheiro”, pintura a óleo apresentada na exposição, *Missão Estética de Férias* de 1945 (Évora e Lisboa) e no primeiro (e único) *Salão de Primavera* do Porto (1945), é o primeiro ícone firmado da história do Neorrealismo português no âmbito das artes plásticas. A tensão diagonal e a deformação perspectivada que a acompanha, além do delineamento contra curvado e instável dos contornos, implicam a energia construtiva e gestual do pintor na vontade de libertação e expansão da personagem – vontade de libertação do mesmo perante a clausura do espaço da imagem – arroteamento social. Nesta obra existe uma vontade de libertação da figura do espaço emoldurado e um desejo de romper limites.

Em “Semeador” a figura avança sobre o espaço da imagem, como se tivesse acabado de o invadir a partir do espaço do observador, a quem vira as costas para assim convidar a seguir por empatia e interação. O protagonista avança para o interior desse espaço como quem nele vai atuar, onde o ímpeto e a decisão do gesto da figura incitam a uma história que vai acontecer.

Noutras obras desta fase, Júlio Pomar explorou a mesma tensão dialética entre a afirmação figurativa e os limites do enquadramento.

Em “Resistência” (1946), o formato num retângulo alongado, apertado até a uma claustrofóbica redução da sua altura, impõe sobre a figuração uma dimensão de incómodo aperto. Um luminoso perfil feminino encontra-se limitado entre dois militares (nazis, citando a repressão fascista), tanto na justaposição lateral, como na interposição de planos em profundidade, confinando-a a um estatismo tenso e forçado. O olhar desse perfil induz uma diagonal que se apresenta como a única esperança de saída dos limites do quadro. Curiosamente, essa esperança visual seria imediatamente interrompida com a apreensão do quadro na segunda “Exposição Geral de Artes Plásticas” (1947).

“O Almoço do Trolha” foi apresentado em 1947 na “2.<sup>a</sup> Exposição Geral de Artes Plásticas”, ainda inacabada (faltava a cabeça da criança), sinalizando assim o fato do pintor se encontrar preso, interrompendo bruscamente o seu processo criativo – seria exposta e finalizada na primeira exposição individual de pintura de Júlio Pomar, em 1950, no mesmo espaço, a Sociedade Nacional de Belas Artes (SNBA). Esta obra é a principal referência histórica do Neorrealismo português, pois representa a indigência social, com volumes firmes que monumentalizam e deformam as figuras.

A poligonalidade que “arquiteta” as formas serve de estrutura à iconografia social, monumentalizando-a ao mesmo tempo que a deforma com intencional expressividade. A eficácia da simplificação das formas, jogadas entre o seu nivelamento e a sua acentuação, permitem o agigantamento das figuras, logo contrariada pelo seu agachamento perante o limitado enquadramento. A proteção que as figuras procuram ao se frontear num núcleo central, contradiz a instabilidade do espaço envolvente dominado por diagonais. O espaço não corresponde às necessidades formais (e éticas) das figuras - estas estão como que desabrigadas entre os andaimes efémeros de uma construção de espaço seguro que não lhes pertencem, como se estivessem num intervalo de espaço. Assim, lembrando o próprio espaço em que Pomar pintou o quadro, num quarto minúsculo entre os andaimes no Cinema Batalha, no Porto, onde pintava um vasto mural a fresco de cerca de 100 metros quadrados de área, “O Almoço do Trolha” tornava-se assim também um *ícone de sobrevivência*.

O esforço de afirmação formal e estrutural da figura é a base do seu incómodo trágico, visto ela tornar-se uma espécie de luta pela sobrevivência. A forma, necessária às figuras, é novamente arrastada por estas no seu próprio drama social – uma claustrofobia provocada pela área pictórica.

Júlio Pomar pinta duas atitudes – liberdade e atrofiamento, os ícones do Neorrealismo português. Entre estas duas atitudes (de liberdade e atrofiamento) estabeleceram-se as posturas dos ícones do Neorrealismo português. Pomar traduz estas atitudes em luta dupla, por ação ou por resistência, na tensão expressa na ocupação do espaço do quadro.

As figuras têm uma inadequação em relação à moldura, provocando o desenquadramento ou enquadramento desajustado e limitado – uma forma de confronto.

Segundo Rosa Dias (s/d):

Por volta de 1948, a estrutura poligonal, que já se apresentara em “O Almoço do Trolha”, equilibrava-se e acertava-se com o espaço de superfície plana ocupado, ao mesmo tempo que passavam a predominar as linhas circulares autónomas, além de verticais e horizontais, perdendo-se a instabilidade das contracurvas ou das diagonais. As cores reanimavam num contraste de cores quentes que se salientavam sobre um predomínio das frias (“Meninos no Jardim” ou “Vendedeiras de Estrelas”, óleos sobre tela de 1951).

Esta dimensão mais formalmente adequada da imbricação poligonal, que se arrumava na superfície sem desvios ou tensões, e em que as figuras já não se confrontavam com o enquadramento e a composição, explicitava uma dimensão decorativa que levou a que uma crítica, anteriormente relutante, começasse a aceitar melhor a obra de Júlio Pomar.

O mesmo autor refere mais adiante:

Em *Gadanheiro* e *O Almoço do Trolha*, a resistência é individual (quase de uma figuração corporal), aqui impõe-se um ritmo coletivo, problematizando as intenções sociais, mas minimizando essa resistência. A afirmação da solidez de *cada* figura não implicava resistência, mas insistência de poses e rostos sem identidade, de figuras absorvidas num ritmo global da imagem. Figuras sem desejo nem ímpeto estavam abandonadas ao ritmo silente e solene da composição, numa espécie de procissão do trabalho.

Nestas obras Rosa Dias infere que as linhas duras significam encerramento e silêncio sombrio, as linhas retas e rígidas fecham as figuras que se impõem em primeiro lugar. Ainda de acordo com o autor citado anteriormente:

Nas décadas de 1940 e 1950, a situação política portuguesa obrigava as próprias energias culturais a posicionarem-se. Em Júlio Pomar, o neo-realismo favoreceu a assumpção de uma ética e responsabilidade da actividade do pintor, espécie de ponto de arranque de um percurso ou destino e construir-se a si próprio. Porém, em finais dos anos de 1950, tal percurso incitava uma dinamização gestual que recorria a uma pesquisa individualizada perante a dimensão colectiva dos conteúdos neo-realistas. Maria da Fonte foi o ícone desta mudança.

### 2.16.3 Abordagem formalista

Em *Arte e Percepção Visual* (1954), Rudolf Arheim aborda os mecanismos perceptivos que interpretam os campos de forças presentes nos objetos que visualizamos. Estes mecanismos são tanto de ordem fisiológica, como psíquica e resultam da análise das partes em relação ao todo, sem esquecer o contexto onde se inscrevem. Nesta perspectiva, o equilíbrio é o estado de um corpo em que as várias forças se compensam. Tal como acontece com um corpo físico, também numa realidade visual, essas forças equilibram-se num ponto específico, o centro de gravidade. O centro de gravidade das obras bidimensionais não coincide com o seu centro geométrico, mas depende das diferenças de peso entre, por exemplo, as zonas superiores e inferiores do objeto. O mesmo autor faz toda análise de fatores como o tamanho, a cor e a direção na sugestão do peso que são inicialmente aplicados no campo da arte para serem mais tarde trazidos para a Educação Artística, através da implementação de programas e de manuais para professores, como por exemplo “Para uma Didática Introdutória às Artes Plásticas” Rocha de Sousa e Hélder Batista, (s/d), de natureza formalista, onde esse entendimento tem um lugar central.

Num primeiro momento, parte-se da obra “Arte e Percepção Visual”, por oferecer, dentro da linha formalista, uma lista dos elementos estruturais de uma linguagem, que considera-se essencial para uma análise formal de uma obra de arte e desenvolvimento da linguagem visual.

O primeiro elemento a ser “captado” na análise da obra de arte é o equilíbrio, talvez porque está na natureza humana mantê-lo (Dondis, 2003:60), ou porque a sua presença confere à obra um carácter definitivo e ponderado. Inevitavelmente, o espectador vai então criar uma “estrutura induzida” (Arnheim, 1994:4), com forças perceptivas e estabelecer o centro como o local de maior repouso das mesmas. Dependendo da posição das formas, muda também esta estrutura e consequentemente a direção e local de repouso. Dentro do equilíbrio visual existem duas propriedades que o condicionam de forma particular: o peso e a direção.

O peso relaciona-se intimamente com a gravidade que, fisicamente, puxa os corpos para baixo, não sendo isso, necessariamente o que acontece na percepção visual, já que esse peso pode adquirir outras direções. É condicionado pela localização, profundidade espacial, tamanho e interesse intrínseco, para além de ser favorecido pelo isolamento e influído pela configuração.

Já a direção das formas visuais é condicionada pelo peso dos elementos que as circundam, pela configuração dos objetos nos eixos do esquema estrutural, e finalmente pelo assunto (o olhar de uma personagem, por exemplo) (Arnheim, 1994:15-20).

O conceito de configuração, que Arnheim apresenta de seguida, “é o resultado de uma interação entre o objeto físico, o meio de luz agindo como transmissor de informação e as condições que prevalecem no sistema nervoso do observador” (Arnheim, 1994:40). É portanto, a forma exterior de um objeto, cujas características podem ser resumidas ao essencial na representação. Uma das grandes características deste conceito é a estrutura visual simplificada que o espectador assume naturalmente quando observa uma obra de arte, a fim de estabelecer uma ordem interna. Se a obra apresentar esta simplicidade à partida, uma sensação de equilíbrio, ordem e compreensão serão experienciadas pelo sujeito.

Para além dos contornos, a massa e os volumes externos que constituem a configuração da forma, é também necessário determinar a estrutura do mesmo. Este esqueleto é, por sua vez, definido por um esquema axial e eixos que criam correspondências características, e que raramente correspondem às formas materiais onde se inserem. Isto permite que o mesmo esqueleto seja usado em diferentes formas.

O elemento forma surge através da linha, que por sua vez é criada pela conjugação do ponto, e tem como formas básicas o quadrado, o círculo e o triângulo equilátero (Dondis, 2003:57). A partir destas formas bidimensionais, é possível criar qualquer forma figurativa ou abstrata, independentemente do resultado, e determinar características comuns que permitem um novo entendimento das mesmas.

No caso da orientação no espaço que as formas assumem, questão intimamente ligada à composição e ao esqueleto estrutural que estas criam, a sua colocação numa posição menos convencional pode influenciar imediatamente a maneira como a forma é compreendida. Se o esquema estrutural da figura não seguir a inclinação da figura, por exemplo, um quadrado passa a um losango quando rodado, e ganha novas linhas direcionais.

Para que não surjam confusões destas, a forma precisa ter uma moldura que defina a sua orientação, tanto por meio de “orientação retiniana” – moldura criada pelo próprio espetador – ou por “orientação ambiental - criada pelo que está à volta da forma”, como por exemplo um quadro (Arnheim, 1994:92).

As várias direções que as formas podem adquirir resultam numa instabilidade visual que o espetador procura de alguma forma anular pela procura natural de um

equilíbrio. Esta necessidade prende-se com uma outra orientação das “sensações musculares do corpo e do órgão de equilíbrio do ouvido interno” (Arnheim, 1994:93).

Estes equilíbrios e, inevitavelmente, desequilíbrios das formas, através de diferentes forças gravitacionais, conferem-lhes uma maior dinâmica e novas interpretações.

No que diz respeito ao espaço, este pode ser bidimensional, que permite uma variedade de formas e tamanhos em diferentes direções e orientações; ou tridimensional, onde a forma pode ter qualquer direção, e formar composições ilimitadas de objetos e a “mobilidade total de uma andorinha” (Arnheim, 1994:210). Aqui, a linha pode-se definir de três formas: linha objeto (unidimensional), linha texturizada (quando deixam de ser individuais e formam uma superfície coerente), e finalmente a linha contorno (que define o limite do objeto). A linha de contorno tem a particularidade de definir uma forma sobre um fundo, que muitas vezes pode criar uma dúvida visual do que corresponde ou não à forma que se pretende, criando ilusões óticas bidimensionais. Uma forma de contrariar as ilusões óticas passa pela sobreposição de formas, em que os contornos da forma cortam e tapam claramente os de outra, criando assim uma ideia de profundidade. Já na construção de figuras tridimensionais, é necessário recorrer à geometria e à perspetiva para que a distorção do objeto crie o efeito de profundidade desejado.

Outro elemento crucial para a análise de uma obra é a luz, nem que seja porque só graças à sua existência é que é possível observar seja o que for. À parte disso, a densidade com que esta surge ou é usada, condiciona a perceção de diferentes formas. Com a luz é possível criar o volume do próprio objeto e o espaço onde este se insere, de acordo com a posição que ocupa em relação à direção da luz. Estes efeitos são conseguidos através do uso de gradientes, a fim de criar profundidades, ou de sombras, próprias (diretamente no objeto) ou projetadas (sob outro objeto ou sob uma parte do próprio), na dimensão espacial das formas.

O uso da geometria apresenta-se como uma ferramenta importante para a construção das sombras de forma rigorosa e, no final, realista.

A luz apresenta também um forte carácter simbólico ao longo da História da Arte. A forma como a luz, ou a falta dela, é usada pelo artista pode, assim, ajudar a entender o que este procurava comunicar com a sua obra (Arnheim, 1994:293-318).

Sem o elemento luz não existe cor, e, apesar de que, como vimos, o tom com que a luz é usada permitir um significado mais simbólico, é a cor que parece procurar

afinidades do ponto de vista emocional com o espectador (Dondis, 2003:64). É, contudo, a luz que vai definir a intensidade que a cor apresenta, e até a sua transformação, aquando a criação de espaço, num fenómeno descrito por Arnheim, chamado “Johannes”, (Arnheim, 1994:325).

Partindo de uma análise do “poder do centro” Arnheim sustenta que, embora as relações geométricas se mantenham inalteradas, independentemente da sua posição no espaço, o mesmo não acontece com as relações dinâmicas apercebidas pela visão e pelo sentido cinestésico do observador. Assim, ilustrando a sua tese com análises de diversas formas de composição, o autor demonstra a existência de dois sistemas visuais, cêntrico e excêntrico, que derivam da maneira de perceber o mundo e que estão presentes na arquitetura, na pintura e na escultura de todas as épocas.

A estética formalista caracteriza-se por privilegiar na obra de arte o seu valor intrínseco e o todo visual acessível ao espectador apenas pela sua percepção visual, enquanto a psicologia cognitiva, neste caso diretamente ligada à psicologia da Gestalt, estabelece a base científica para a compreensão do processo visual que permite a união de todas as partes para a percepção do todo (Efland, 1979). Contrariando um pouco a liberdade extrema que a corrente expressiva incentivava anteriormente, este paradigma com base na psicologia cognitiva, pede uma ordem e estrutura disciplinar, resultando na elaboração de vários currículos educativos por autores como Ralph Smith, Elliot Eisner, Harry Broudy, entre muitos outros. O professor tem agora de mediar a ligação estabelecida entre o aluno e a linguagem visual, numa disciplina que surge agora com um conhecimento próprio e autónomo (Efland, 1990).

Um dos grandes contribuidores da sistematização desse conhecimento próprio foi Rudolf Arnheim (1904-2007), um dos mais conhecidos sucessores de nomes da psicologia da Gestalt como Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1941) e Wolfgang Kohler (1887-1967). Este autor desenvolveu o conceito de pensamento visual, onde definiu os processos perceptivos e apreciativos, importantes para a psicologia da arte, e defendeu a importância das artes visuais para o desenvolvimento humano. Este autor define arte como:

(...)a capacidade que os objetos ou ações perceptivas têm, quer sejam naturais ou manufacturados, de representar através do seu aspeto exterior 10 constelações de forças que refletem aspetos relevantes da dinâmica da experiência humana. Mais especificamente, uma “obra de arte” é um artefacto humano com uma forma ordenada, equilibrada e concentrada (Arnheim, 1988:111).



O ensino das Artes Visuais, englobando a apreciação, a experimentação plástica e a crítica, deve, então desenvolver a percepção visual como um processo de entendimento e de cognição, para que os alunos sejam capazes de se integrarem e lidarem com o mundo à sua volta, com uma atitude crítica (Fróis, 2005).

#### **2.16.4 Aproximação à obra de arte e sua leitura**

A complexidade do conceito de arte pode ser comparável à variedade de abordagens existentes para a sua interpretação/leitura. “Nenhuma obra de arte é de fato ‘fechada’, pelo contrário, cada uma encerra, na sua definitude exterior, uma infinidade de ‘leituras’ possíveis” (Umberto Eco, 1962:95), assim como diferentes formas de fazer essa leitura. Na disciplina de História da Cultura e das Artes é possível destacar três grandes linhas diretivas da leitura de uma obra de arte:

- a linha formalista, que se foca na dimensão material e formal;
- a linha sociológica, que interpreta a obra de arte como um documento do contexto sociocultural onde se insere;
- e a linha iconográfica-iconológica, que procura a leitura do tema, ou seja, o significado do conteúdo.

A análise formal de Rudolf Arnheim, já citado anteriormente, oferece dentro da linha formalista, uma lista dos elementos estruturais da linguagem, que considera essenciais para a análise formal de uma obra de arte e desenvolvimento da linguagem visual.

O conceito de configuração que Arnheim apresenta de seguida, “é o resultado de uma interação entre o objeto físico, o meio de luz agindo como transmissor de informação e as condições que prevalecem no sistema nervoso do observador”, (Arnheim, 1994:40).

O “movimento” pode criar uma reação forte no espetador e na composição criada, chegando a ser a “atração visual mais intensa da atenção”, (Arnheim, 1994:365), já que a capta quase de imediato.

Outro fator dinâmico passa pela tensão que se cria através da deformação das formas originais. Apresentar formas destorcidas, retorcidas, desequilibradas e instáveis, cria uma tensão dinâmica enorme e tira o espetador da sua zona de conforto e de familiaridade, obrigando-o a adaptar-se e a reorganizar os estímulos visuais a que está sujeito.

O elemento “expressão”, na realidade é a junção de tudo o que se referiu, pois todos os elementos mencionados de forma teórica têm uma expressão final total que se sente e exprime um significado que cada um assume de acordo com as experiências pessoais.

Segundo Arnheim, expressão define-se como “maneiras de comportamentos orgânico ou inorgânico revelados na aparência dinâmica de objetos ou acontecimentos perceptivos” (1994:438). Esta é de resto uma característica que está presente no ser humano, muito antes de qualquer teorização da forma, tendo por isso um grande peso, tanto no dia-a-dia, como na obra de arte. É uma das melhores ferramentas de comunicação, que resulta da percepção dos impactos da força, e por isso imprescindível numa obra de arte que pretende estabelecer uma relação sincera com o espectador.

Seguindo a linha formalista em análise, uma das grandes “fontes” de significado das obras de arte, encontra-se nas características perceptivas do esquema compositivo.

Numa união artística, elementos simétricos/assimétricos, tensão e dinâmica das formas, deformações ou contornos duros/suaves, direção, peso e esqueleto estrutural, vistos num todo, transmitem uma expressão que pode ser apreendida por qualquer um, de diferentes formas. Não faz qualquer sentido analisar apenas um dos elementos em detrimento dos outros, já que eles se afetam mutuamente e são “usados” para uma expressão final de um todo.

Torna-se assim imprescindível olhar para uma obra de arte, num primeiro momento, como um todo, e daí retirar o que ela se propõe imediatamente a oferecer, para depois retirar e analisar os elementos individuais que tornaram a sua expressão possível. Esta visão limitativa da leitura da obra de arte apenas pelo seu lado formalista é contrariada quando surge a necessidade de articular com o racional o estético e sensível, no âmbito da educação estética contemporânea. Aqui existem duas grandes dimensões - a impressão e a expressão artística – desenvolvidas para que o sujeito tenha as capacidades de lidar e ser sensível à arte com que interage (Frois, 2005).

## **2.17 O conhecimento artístico como articulação de sentidos**

A arte é um conhecimento que permite a aproximação entre indivíduos, mesmo os de culturas distintas, e favorece a percepção de semelhanças e diferenças entre as culturas, expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, num plano diferenciado da informação discursiva.

Nessa perspectiva, a arte na escola tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico dos alunos como facto humanizador, cultural e histórico, no qual as características da arte podem ser percebidas nos pontos de interação entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexistente. Não se trata de copiar a realidade ou a obra de arte, mas sim de gerar e construir sentidos.

As manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares. Em contato com essas produções, o estudante pode exercitar as suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética.

Tal conhecimento delimita o fenómeno artístico:

- Como produto e agente de culturas e tempos históricos;
- Como construção formal, material e técnica na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem a sua combinação;
- E como construção poética.

Em síntese, considerando-se a arte como conhecimento, é função da escola sensibilizar os alunos na compreensão dessas questões, em cada nível de desenvolvimento, para que a sua produção artística possa enriquecer-se. A aprendizagem da arte envolve âmbitos distintos de experiência para abarcar o conhecimento artístico, nomeadamente:

- a experiência de fazer formas artísticas incluindo tudo que entra em jogo nessa ação criadora - recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
- a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
- e a experiência de investigar sobre a arte como objeto de conhecimento, considerando uma contextualização cultural em que o trabalho artístico foi realizado, a História da Arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas, como também dos próprios alunos.

No convívio com o universo da arte, os alunos podem enfim conhecer:

- o fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais, suportes e instrumentações variados);
- o fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades - percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e flexibilidade;
- o fazer artístico como experiência de comunicação humana e de interações no grupo, na comunidade, na localidade e nas culturas;
- a obra artística como forma sígnia (estrutura e organização);
- e a obra de arte como produção cultural (documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade).

### **2.17.1 Metodologias em História da Cultura e das Artes**

As metodologias preconizam um trabalho educativo centrado numa pedagogia de investigação/ação e numa relação experimental com os saberes, assentando no reconhecimento da importância do património artístico e cultural e da sensibilização para a sua salvaguarda e valorização, como componentes essenciais da educação para a cidadania.

Em conjunto com as outras áreas de conhecimento trabalhadas na escola, em Arte pode-se problematizar situações em que os alunos tenham oportunidade de perceber a multiplicidade de pensamentos, ações, atitudes, valores e princípios relacionados com ética, meio ambiente, orientação sexual, saúde, trabalho, consumo, cidadania, comunicação e tecnologia informacional, pluralidade cultural, além de outros temas locais, definidos na organização escolar.

### **2.17.2 A obra de Júlio Pomar – interpretação das molduras e limites**

Quando se refere o conceito de “arte moderna”, pensa-se num tipo de arte que rompeu por completo com as tradições do passado e tenta fazer algo que nenhum artista sonharia sequer realizar em épocas anteriores. Alguns gostam da ideia de progresso e acreditam que a arte também deve acompanhar a marcha do tempo. Outros preferem o chavão “os bons tempos antigos” e defendem que a arte moderna está toda errada. A arte moderna, não menos do que a arte antiga surgiu em resposta a certos problemas

bem definidos. Os que deploram o rompimento com a tradição teriam de remontar mais além da Revolução Francesa de 1789, e poucos achariam ser isso possível. Foi então, como sabemos, que os artistas se tornaram auto conscientes acerca do estilo e começaram a experimentar e a desencadear novos movimentos que usualmente erguiam um novo “ismo” como grito de guerra. Por estranho que pareça, foi aquele ramo da arte que mais sofrera em resultado da confusão geral de idiomas, e o que maior êxito conseguiu na criação de um novo e duradouro estilo.

Mesmo esses poucos exemplos podem ajudar a explicar por que é hoje é mais difícil do que nunca escrever uma História da Arte “até ao presente”. Se existe algo que marca o século XX é justamente a liberdade de experimentação com toda espécie de ideias e meios de desenvolvimento da ciência e tecnologia. Todos sabemos que as ideias da ciência moderna parecem ser, com frequência, extremamente abstrusas e ininteligíveis, mas que, apesar disso, provam seu mérito.

A Arte não só quer acompanhar a marcha da ciência e tecnologia, mas também pretende fornecer um escape. Por essa razão, como se viu, os artistas passaram a furtar-se ao que é racional e mecânico, acabando por abraçar alguma fé mística que enfatiza o valor da espontaneidade e da individualidade.

Ao seleccionar-se o Neorrealismo, demonstra-se um princípio libertador e de poder, não revisita-lo, mas trazê-lo para a sala de aula, numa construção de narrativas contemporâneas, bem como poder realizar-se uma análise numa linha formalista pouco habitual em sala de aula foi uma aventura. No centro desta investigação destaca-se Júlio Pomar, o artista guiado pelo desejo de fazer uma “pintura facilmente legível e de assimilação direta por todos os homens e para todos os homens”.

### **2.17.3 A situação política socioeconómica - síntese ou antítese nos limites das molduras**

No rescaldo da Guerra Civil de Espanha, com a eclosão da 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, com os constrangimentos, as prisões políticas e a repressão a nível nacional, o país movia-se em dificuldades e carências de vária ordem: os racionamentos, as restrições aos direitos cívicos, a falta de liberdade e a clandestinidade, as cargas policiais, a pobreza e o fosso entre as classes sociais. Pugnando por um novo humanismo, os artistas manifestavam-se e reivindicavam através de alertas estampados nas suas obras:

é preciso olhar para os excluídos, para a pobreza, o desespero, a guerra e as questões políticas e a prisão.

Depois deste preâmbulo que se considera útil sob a forma de memória justificativa para a proposta da componente prática, segue-se no próximo capítulo o trabalho empírico realizado.

## Capítulo III - Trabalho empírico

### 3.1 Planificação da Unidade de Trabalho

No âmbito da Planificação da UT de História da Cultura e das Artes, nas aulas de Desenho A como forma e atitude propedêutica, fundamentada numa abordagem triangular, desenvolveram-se as seguintes propostas:

- Visionamento de um documentário sobre Júlio Pomar disponível em: [http://article.wn.com/view/2014/10/21/A\\_arte\\_multiplicada\\_de\\_Julio\\_Pomar\\_e\\_m\\_mais\\_de\\_cem\\_obras/](http://article.wn.com/view/2014/10/21/A_arte_multiplicada_de_Julio_Pomar_e_m_mais_de_cem_obras/) ;
- Projeção de imagens de obras selecionadas, analisadas pelo Professor Fernando Rosa Dias – primeiro momento;
- Projeção das mesmas imagens com distorções, para provocar mudanças de espaços e sua envolvente, onde os alunos realizaram uma análise formal, fundamentada em Rudolf Arnheim (limites e molduras) e baseando-se numa tabela disponibilizada na apresentação oral da UT - segundo momento.

#### 3.1.1 Primeiro momento

Projetaram-se as imagens que constam das Figuras seguintes, com recurso á componente teórica descrita sobre molduras e limites, onde os alunos tiveram oportunidade de tecer comentários interpretativos à luz da linha formalista de Rudolf Arnheim.



Figura 2 – Café, Júlio Pomar

Figura 3 – Maria da Fonte, Júlio Pomar



Figura 3 – Resistência, Júlio Pomar

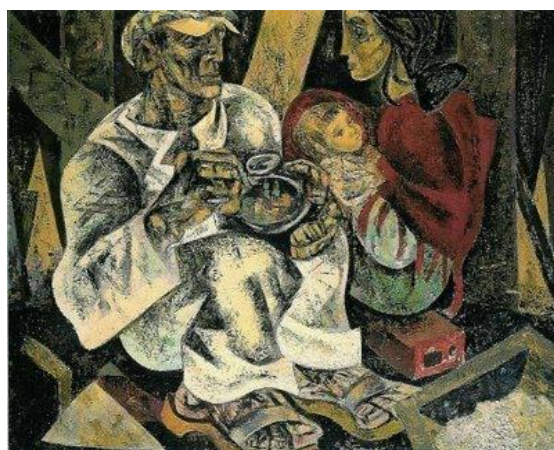


Figura 4 – Almoço do Trolha, Júlio Pomar



Figura 5 – Gadanheiro, Júlio Pomar



### 3.1.2 Segundo momento - manipulação das imagens originais

Pretendeu-se que os alunos percecionassem a forma como as molduras influenciam não só as perceções como as leituras concetuais das obras.

Os alunos observaram que a moldura é um elemento importante para a leitura da obra de arte.

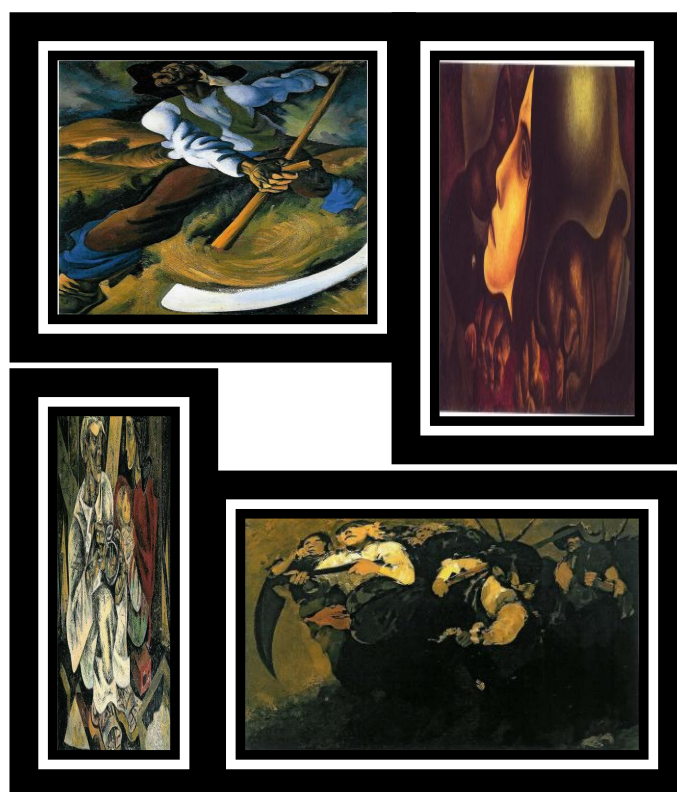


Figura 6 – Resultados finais das manipulações

### 3.1.3 Ficha de leitura

A aplicação da ficha de leitura da obra centra-se na linha formalista de Rudolf Arnheim, tendo como conteúdos de análise, “centros de energia visual que irradiam vetores em todas as direções e que estão, por isso, eles próprios envolvidos por um campo carregado de tensão que irradia e gradualmente desaparece no espaço vazio” (1990:79) e

uma moldura separa uma imagem do seu meio circundante para indicar que a imagem constitui um mundo em si própria (...) a arte pretende mostrar o homem no seu mundo, tem de o representar no espaço; e para o mostrar no espaço é quase indispensável uma delimitação definida (p.86).

Pretendeu-se que fosse dada relevância à vontade imperiosa de intervenção progressista, inspirada pela verve marxista, com uma aliança estabelecida entre o artista e o povo. A obra em estudo foi o “Almoço do Trolha”, de Júlio Pomar.

### 3.1.4 Ficha de leitura referente à Pintura

Numa primeira fase (Fase I) inicial trata-se de agrupar informações para se situar a obra que se vai estudar. Na fase seguinte (Fase II) já não se trata de dar informações mas abordar a obra. E numa terceira (Fase III), para além da forma, faz-se a análise do conteúdo, descoberta pela análise da forma.

Tabela 1 – Fases de leitura da obra de arte

Fase I	1. De que artista é a obra?
	2. A que época pertence; em que data; em que circunstâncias?
	3. Qual é o seu destino? (decoração mural, pintura de cavalete, gravura, ilustração, etc...)
	4. Qual a técnica? (afresco, óleo, têmpera, aguarela, técnica mista, xilogravura, etc...)
	5. Qual a natureza do material de suporte? (madeira, parede, tela, papel, etc...)
	6. Quais as dimensões da obra?
	7. Qual o seu estado de conservação? Foi submetida a restauros? Quando e de que natureza? (acidentes, repinturas).
	8. Em que lugar se encontra? (museu, galeria, instituição, coleção particular)
Fase II	1. Qual é o género de trabalho? (um retrato, uma paisagem, uma cena histórica, religiosa, simbólica, uma natureza morta, arte abstrata, geométrica).
	2. Qual o tema? O que está representado? Eventualmente o título pode ajudar. 2.1. Identificar os personagens, o lugar, a cena (pintura histórica... ou figurativa); referir a disposição dos mesmos, agrupamentos; postura dos personagens, a posição dos objetos e a sua caracterização, desde gestos, dimensões, particularidades. Caracterização da cor.
	3. Qual o carácter plástico dominante? É trágico, fantástico, humorístico, grotesco, realista?
Fase III	1. Como é o espaço plástico? Tende para a bidimensionalidade ou profundidade? Poderemos apontar para o primeiro caso um naturalismo mais espiritual (Leonardo), mais sensual (Ticiano), mais natural (Daubigny). Pode no entanto afastar-se do naturalismo, desde os artistas de mosaicos bizantinos, iluminista de Idade Medieval, ou os “fauves” como Matisse, por exemplo. Esta questão prende-se com a perspetiva, e com as reduções das deformações do fundo, que também se pode mencionar.
	2. O que se passa com a composição? (o conjunto das relações que determina a harmonia).
	3. Que se passa com a construção? (Aqui já não se trata da disposição dos objetos segundo o seu poder representativo, mas das qualidades que revelam a sua inserção nos planos do espaço plástico).
	4. Que se passa com as cores? Caracterizar segundo a sua natureza, escolha, mistura, distribuição, áreas que ocupam, tons quentes e tons frios, complementares,

	maneira como são colocadas, aspeto e relações de acordo com a matéria e segundo a técnica empregue.
	5. Que se passa com os valores? (natureza, relações, grau de intensidade, e espaço).
	6. Que acontece com a iluminação? A claridade (luz) vem da esquerda, da direita, do alto, do baixo? Diretamente, indiretamente? É de tendência real ou irreal? (A esta questão ligam-se as sombras, as meias tintas, etc...)
	7. Que se passa com as linhas? Tendem para o contorno, são contínuas, são espessas, delgadas. Dissolvem-se, multiplicam-se? Distribuem-se de acordo com a cor, com os valores?
	8. Que se passa com o movimento? E com o ritmo? Sobre o que assenta? São de tendência regular ou irregular? Que realçam eles? De que maneira?
	9. Que se passa com o arabesco e com as linhas de força? Tratam-se de linhas visíveis e invisíveis que atravessam a obra e que fazem com que o artista nos faça aprender a atenção.
	10. Que se passa com a execução? a) Como é que a matéria é tratada? Trata-se de um quadro a óleo, a matéria é triturada, empastada, fluida? O pintor recorre às camadas sub-colocadas, às cores claras e transparentes, aos reflexos? b) Como se revela o toque? O pintor trabalha com a espátula, dá cor através de vírgulas (Van Gogh), através de madeixas, listas, empastamentos (Vlaminck), de tintas uniformes (Matisse)?
	11. Que se passa com o material de suporte? O artista tira partido do seu formato, dimensões, destino, natureza sua superfície (grade da tela, rugosidade da parede) ou ainda das “reservas” (partes não recobertas).
	12. Que acontece com a invenção? A obra liga-se a um tema tradicionalmente religioso, profano, raro, familiar? É fiel a esse tema? Como? Lembrando a qualidade dominante da expressão previamente reconhecida.
	13. O que acontece com o vocabulário? a) No que se refere aos objetos pintados: Quais são os objetos a que o artista recorre de preferência? Figura humana; animais, frutos, utensílios, quadrados, triângulos, losangos (geometrias); manchas, escorrências, matérias (informalismo). b) A que agente plástico o artista mais recorre: linhas, cores, valores, luz....
	14) Que se passa com a sintaxe? a) Em relação aos objetos? ( como é que o artista agrupa os objetos: paginação, recorte, disposição, orientação segundo as diferentes orientações. b) Em relação à sua efetivação? Como é que os agentes plásticos se harmonizam organicamente entre eles? Espaço, proporções, ritmo. Qual dos agentes de estilo o artista prefere?

Fonte: Guia de análise de uma obra retirado e adaptado do livro de Rene Berger “Découverte de la peinture”, Paris, Ed. Marabout Université, 1958 (1.ª edição), 3.º volume.



## Capítulo IV – Contextualização da investigação-ação

A investigação-ação aplicou-se durante a preparação dos recusos didáticos, planificação da unidade didática e unidades de trabalho, em suma em todo o design do projeto, atravessando todas as fases de conceção e concretização, em conexão com outras metodologias de intervenção pedagógica. Recorreu-se à metodologia de investigação-ação pelo seu carácter de reflexão contido nos procedimentos de atuação. Considera-se que a reflexão é um conceito estruturante na prática da docência, quando se quer que seja eficiente e eficaz.

Num mundo de pressas, e que quase nada interessa relativamente às memórias do passado, dá-se enfoque ao instante presente:

Substituí-se:

- Memória » sensação;
- Reflexão » impulsos;
- Permanência » transitoriedade;
- Longo prazo » curto prazo.

Decorrente das aulas observadas na turma, percecionou-se a existência de indicadores que apontavam para a falta de literacia em Arte que convoca quatro competências:

1. Desenvolvimento da criatividade;
2. Apropriação das linguagens elementares das artes;
3. Compreensão das Artes no contexto;
4. Desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação.

Estas competências (Figura 7) ao serem desenvolvidas convergem para uma aprendizagem substancial do desenho, para que represente uma atitude expressiva apoiada na visualização e interpretação de obras de arte, e convocando o conhecimento e a compreensão dos processos estéticos e físicos adjacentes à sua produção.

Sendo uma pesquisa desenvolvida em Educação Artística, considera-se importante traçar caminhos metodológicos que consubstanciem a inquietação experimental como docente. As investigações têm enfoque nas narrativas do ensino das Artes Visuais entrecruzadas com as narrativas dos alunos.



Figura 7 – Competências de literacia em arte. Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, 1987

Como método de investigação utilizaram-se as narrativas visuais e escritas, na perspetiva qualitativa que descrevem conceções sobre o ensino de Artes Visuais com base no público investigado.

O público-alvo é constituído por uma turma do 11.º Ano, na disciplina de Desenho A.

#### 4.1 Contexto da intervenção

Ao longo da história ocidental, a Educação Artística tem sido influenciada diretamente pelas filosofias e teorias da arte que estão, por sua vez, relacionadas com determinadas visões sociais (Efland, 1995:25).

Num esforço de sistematização, Efland (1995) identifica quatro modelos de Educação Artística que têm dominado o ensino-aprendizagem das Artes Visuais no ocidente, e que, apesar de serem mais característicos de determinados períodos da história, dependendo da instituição e mesmo dos professores, acabam por coexistir no tempo. Estes modelos, como sublinha Efland, são mais do que possibilidades teóricas, são realidades históricas baseadas em tradições estéticas e pedagógicas, são perspetivas sobre o papel da educação e da arte na sociedade e representam mudanças significativas nas conceções e práticas artísticas e no seu ensino (Efland, 1995:28).

Em traços gerais pode-se caraterizar estes modelos da seguinte forma:

- o modelo mimético-comportamental, que combina uma compreensão da arte como mimese, ou seja, como imitação de modelos ou da natureza, e uma concepção behaviorista da aprendizagem, em que esta se faz por imitação ou repetição de um estímulo;
- o modelo social-reconstrucionista, que surge da relação entre uma estética pragmática e uma concepção da educação como instrumento de reconstrução social, tendo ambas um valor ou papel instrumental, em que a aprendizagem artística, tal como qualquer outra aprendizagem, faz-se a partir do encontro com problemas artísticos, que partem de vivências pessoais e sociais;
- o modelo expressivo-psicanalítico, que relaciona a estética expressionista da arte, entendida como produto da imaginação e autoexpressão do artista, e uma pedagogia centrada no indivíduo, segundo a qual o conhecimento é uma construção individual e a aprendizagem um processo de integração pessoal, realizada a partir do exercício da imaginação e da livre expressão;
- e o formalista-cognitivo, que combina uma estética formalista, que define a arte segundo aspetos estruturais e formais, com uma visão cognitivista que concebe a aprendizagem como aquisição de estruturas cognitivas, tendo ambas um valor intrínseco (Efland, 1995: 25-34 e Daichendt, 2010:143).

## **4.2 Caracterização da Escola**

A aplicação operacional do Projeto de intervenção da Prática Supervisionada teve lugar na sede do Agrupamento de Escolas Professor Reynaldo dos Santos, em Vila Franca de Xira, situada na Rua 28 de março, Bom Retiro com o apoio da Professora Vera Lúcia Borges. A direção é um órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. A diretora do agrupamento converge um vasto conjunto de responsabilidades e é coadjuvada, no exercício das suas funções, por uma subdiretora e por três adjuntas. O site do agrupamento encontra-se em: <http://www.aeprs.org/> . Quanto à oferta educativa para o Ano Letivo 2015/2016, esta encontra-se de acordo com as exigências da Carta Educativa e apresenta-se de forma diversificada.



Figura 8 – Oferta educativa do Agrupamento Professor Reynaldo dos Santos

Fonte: Referenciada na webgrafia. <http://www.aeprs.org/#!admissions/c1ylq>

A filosofia do AEPRS tem a pretensão de ser cada vez mais uma referência na região, não só ao nível da qualidade mas também da diversidade do ensino prestado, incluindo o ensino diferenciado, pautando-se por princípios de rigor, exigência e qualidade e pela promoção da comunicação intra e intersectorial. Pretende cultivar a qualidade de vida de todos os que no agrupamento de escolas trabalham e estudam, numa ética de responsabilidade e de respeito pela pessoa humana e pelo seu exercício da sua dignidade e autonomia enquanto cidadãos e cidadãs, incentivando e valorizando o esforço individual e coletivo, o empenho e a busca de excelência.

#### 4.2.1 Breve história - Escola Secundária Prof. Reynaldo dos Santos

A Escola Secundária Prof. Reynaldo dos Santos tem as suas origens no antigo Colégio Dr Sousa Martins (1958/59). Em novembro de 1971, passou a Secção do Liceu Padre António Vieira. Em 1976 é designada Escola Secundária n.º 2 de Vila Franca de Xira, tendo sido proposto neste ano o nome de Professor Reynaldo dos Santos, que acabou por não ser aceite.

Em 1980, após alguns anos de construção atribulada, deu-se a inauguração da Escola Secundária n.º 2 constituída por 4 pavilhões pré-fabricados. E finalmente, em



1986/87, a escola passou a chamar-se Professor Reynaldo dos Santos, localizando se em Vila Franca de Xira. Esta é uma cidade com uma situação geográfica privilegiada, limitada por um dos lados pelo rio Tejo e com uma panorâmica paisagística caracterizada pela abundância de lezírias.

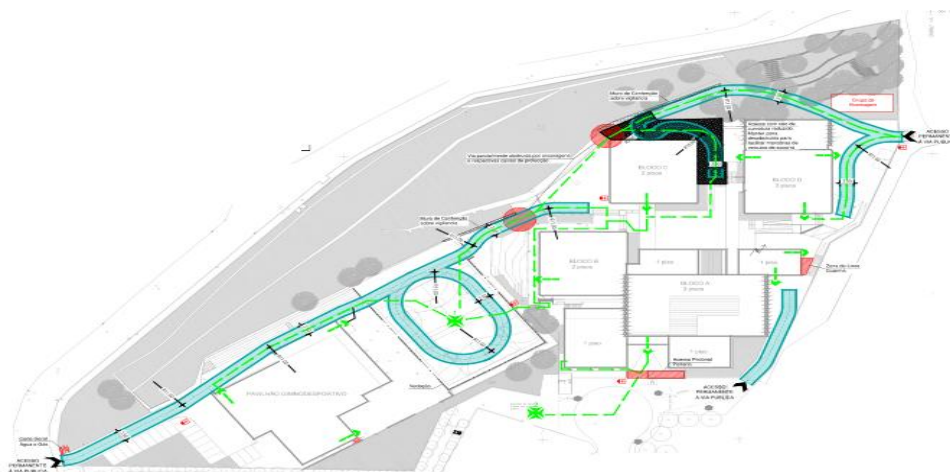


Figura 9 – Planta de implementação da escola



Figura 10 – Vista aérea da região. Fotografia de Luísa Fernandes

#### 4.2.2 Tipologia

Entre 2009 e 2011, a Escola Secundária Prof. Reynaldo dos Santos sofreu uma profunda intervenção por ação da “Parque Escolar”, integrada na segunda fase do projeto de reestruturação das escolas pelo Ministério de Educação. As aulas nunca foram interrompidas durante este período e a obra ficou concluída no final de 2010.



Figura 11 – Aspetos arquitectónicos antes da intervenção



Figura 12 – As várias etapas da obra na escola – reestruturação. Fotografias de Luísa Fernandes



Figura 13 – Entrada principal da escola, depois das obras de reestruturação. Fotografia de Luísa Fernandes

#### 4.2.3 Patrono

Foi na transição dos anos de 1986/87 que a escola passou a chamar-se Escola Professor Reynaldo dos Santos com aprovação unânime dos interessados.

Poucas escolas têm um patrono tão identificado com a sua atividade como esta, pelo ecletismo que nos une. Reynaldo dos Santos, filho ilustre de Vila Franca de Xira, nascido em 1880, constitui fonte de reflexão e estudo das importantes relações entre a medicina e a cultura e da própria cultura Nacional entendida no seu conjunto. Acumulou as funções de médico, investigador nessa área, de eminente crítico, historiador de arte e professor, aliadas a traços de personalidade característicos que terão sido a sua inata, genuína e profunda humanidade e fina ironia.

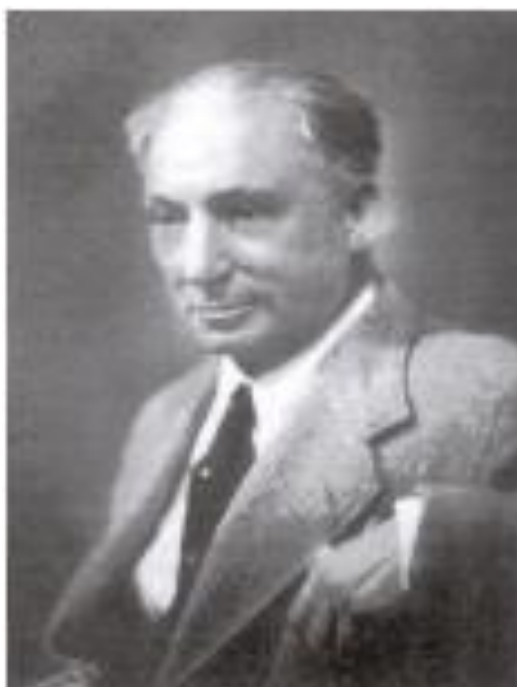


Figura 14 – Fotografia do Professor Reynaldo dos Santos

Da pesquisa que se realizou sobre o patrono, e dada a sua importância no campo das artes, escolheu-se um pequeno conjunto de obras literárias da sua autoria, tendo sido proposto à coordenadora da biblioteca, a aquisição destes exemplares, para serem colocados no átrio da escola.

#### **4.2.4 Os logótipos**

O logótipo da direita é mais recente, que acabou por substituir o antigo, representado do lado esquerdo.



Figura 15 – Logótipos mais recentes

#### 4.2.5 Espaços exteriores

A diversidade e a heterogeneidade da comunidade educativa que integra as escolas do Agrupamento constituem uma mais-valia para a formação da sua identidade. As diferenças que marcam cada um dos estabelecimentos, definem-se ora pela sua ruralidade, ora pela realidade citadina, algumas das instalações a necessitar de melhorias e outras mais modernas, devido a obras de requalificação e com equipamentos adequados e inovadores.

Os espaços exteriores apresentam-se de forma organizada e ampla, nomeadamente os pátios e as zonas comuns e de transição entre os blocos (Figura 16).



Figura 16 – Espaços exteriores da escola, amplos e organizados



#### 4.2.6 Expressões humanas e estéticas

Nos espaços físicos da escola pode-se observar várias intervenções humanas e artísticas, onde os alunos usufruem desses espaços exteriores e envolventes da escola com prazer.



Figura 17 – Pinturas murais realizadas por alunos em Oficina de Artes



Figura 18 – Todos os alunos usufruem do espaço onde as intervenções artísticas foram realizadas



Figura 19 – Mensagem pedagógica

### 4.3 Organização do departamento das expressões

O departamento das expressões engloba os docentes das Artes Visuais, educação física e ensino especial; No conselho pedagógico, a educação física e o ensino especial têm representação nos docentes delegados; o coordenador do departamento, também docente do grupo 600, é o representante das Artes Visuais.

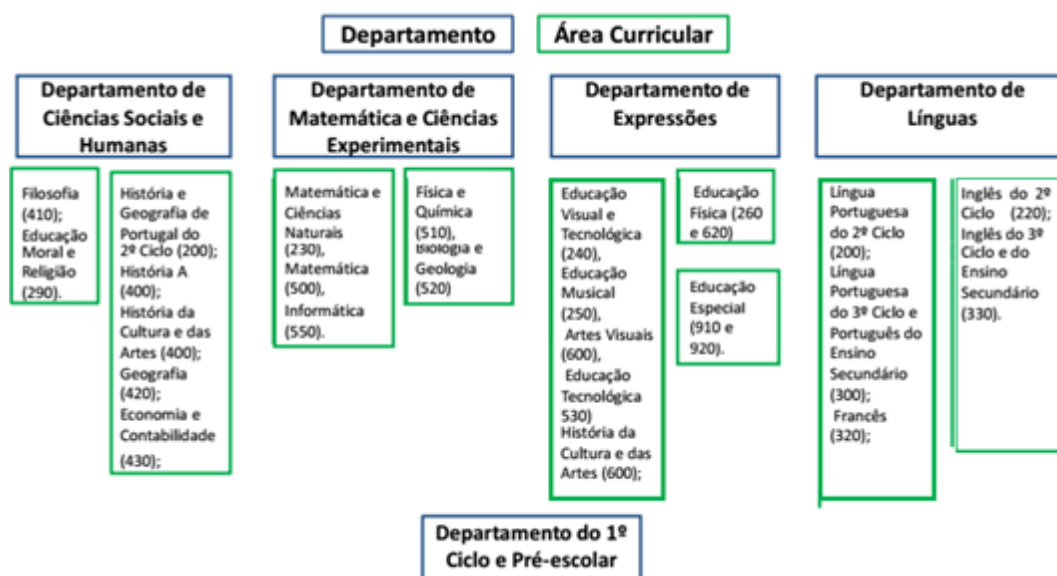


Figura 20 – Organograma dos departamentos

#### 4.3.1 Organização do grupo de Artes Visuais

O grupo de Artes Visuais é constituído por docentes dos grupos 240 e 600, respetivamente. As disciplinas agregadas são: Educação Visual e Educação Tecnológica, no 2º Ciclo; Educação Visual no 3º Ciclo; e as disciplinas no Ensino Secundário onde se incluem Geometria Descritiva, Desenho, Oficina das Artes, História da Cultura e das Artes e Oficina Multimédia.

#### 4.3.2 Os docentes do grupo 600

- António Pinto – licenciado em Arquitetura (Instituto Superior Técnico), professor do Quadro de Escola, Coordenador de Departamento, responsável pela disciplina de Geometria Descritiva A (10.º e 11.º Anos);

- Rui Martins – licenciado em Arquitetura (Escola Superior de Belas Artes), professor do Quadro de Escola, responsável pelo Desenho (11.º Ano), Oficina das Artes (12.º Ano), e Educação Visual (8.º ano);
- Manuel Jacinto – licenciado em Arquitetura (Escola Superior de Belas Artes); professor do Quadro de Escola, leciona Desenho (12.º Ano), História da Cultura e das Artes (11.º Ano) e Educação Visual (9.º Ano);
- Rui Castro Lobo – licenciado em Arquitetura pela Faculdade de Arquitetura da Universidade Técnica, já com um mestrado concluído, professor do Quadro de Escola, leciona Oficina Multimédia (Curso Profissional de Comunicação Gráfica e Audiovisuais), Diretor do Curso e professor cooperante do Mestrado Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa;
- Isabel Susana Sousa – licenciada em Pintura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, professora do Quadro de Escola, responsável pelo Desenho (10.º Ano), História da Cultura e das Artes (10.º Ano) e Educação Visual (9.º Ano);
- Margarida Falcão – licenciada em Artes Plásticas/Pintura pela Universidade da Madeira; leciona Educação Visual (8.º Ano), Atelier de Artes (Alunos com Necessidades Educativas Especiais) e História da Cultura e das Artes (Curso Profissional de Multimédia)

## 4.4 Turmas de Artes Visuais de acordo com a Rede Escolar

### 4.4.1 Alunos e turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico

Todas as turmas do 3.º Ciclo têm todas Educação Visual, o 7.º e 8.º Anos constitui-se por 5 turmas e o 9.º Ano por 4 turmas, como se pode constatar no Quadro 3.

Quadro 3 – Distribuição da área curricular de Educação Visual por anos de escolaridade e número de turmas

3.º Ciclo – Educação Visual	
7.º Ano	5 turmas
8.º Ano	5 turmas
9.º Ano	4 turmas

#### 4.4.2 Alunos e turmas do Ensino Secundário – Curso de Artes

No quadro que se segue registou-se o número de turmas, no Ensino Secundário do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e o número de alunos.

Quadro 4 – Distribuição dos alunos do Curso de Artes

Ensino Secundário		
10.º Ano	1 turma	21 alunos
11.º Ano	1 turma	26 alunos
12.º Ano	1 turma	26 alunos

#### 4.5 Critérios de avaliação

No Quadro 5, após a análise dos critérios de avaliação destacam-se as ponderações distribuídas pela avaliação dos trabalhos (a) e avaliação do desempenho, que contempla a utilização dos saberes, atitudes e valores (b).

Quadro 5 – Critérios de avaliação de Artes Visuais por disciplina e anos de escolaridade

Área Disciplinar	Ano	a)	b)
História da Cultura e das Artes	10.º Ano	85%	15%
Desenho A	10.º Ano	70%	30%
Desenho A	11.º Ano	60%	40%
Desenho A	12.º Ano	60%	40%
Geometria Descritiva A	10.º e 11.º Anos	85%	15%
Oficina de Artes	12.º Ano	60%	40%
Oficina Multimédia B	12.º Ano	70%	30%
Projeto e Produção Multimédia	Profissional	70%	30%
Educação Visual	7.º, 8.º e 9.º Anos	60%	40%

#### 4.6 Projetos a desenvolver na escola

O Agrupamento de Escolas Professor Reynaldo dos Santos tem participado e continua a participar em diversos projetos, trazendo valor acrescentado a toda a comunidade educativa, pontuando-se pela inovação e pelas boas práticas pedagógicas, as quais têm sido reconhecidas à escala concelhia, nacional e internacional.

Os projetos em curso pautam-se por ações, marcadas por experiências que premeiam e valorizam as aprendizagens para as vertentes científica, artística, tecnológica e humanística, como forma de tornar o espaço educativo num polo de desenvolvimento da comunidade local e regional, sustentando-o numa cultura



humanística que salvaguarde os princípios da solidariedade, da responsabilidade social, da equidade e da igualdade de género.

As ações são efetivadas, atendendo a uma atitude de abertura ao diálogo com todos os agentes educativos, construindo-se um espírito colaborativo entre todos, favorável à educação para o exercício pleno da cidadania.

Faz-se referência sumária aos que contribuíram para design do projeto de intervenção da prática supervisionada que teve em conta a perceção global dos mesmos, por forma a poderem contribuir para a definição estratégica de alguns objetivos:

- Atelier Psicopedagógico e de Mediação Corporal “Sou Diferente, mas Feliz”, que pretende estimular as áreas de desenvolvimento dos/as alunos/as com perturbação do espectro do autismo, em função das suas necessidades de aprendizagem, considerando níveis de cognição, interação social, estado emocional, comportamento e desenvolvimento psicomotor.
- O projeto “Educação, Género e Cidadania”, que articulou estreitamente com os projetos “Educação para a Saúde”, “Escolas Amigas dos Direitos Humanos” e com a psicóloga escolar, revelando-se esta colaboração muito positiva, quer a nível da conceção e concretização das atividades, quer ao nível do seu impacto junto da comunidade escolar e educativa. As atividades deste projeto contribuíram para desenvolver a educação para a cidadania democrática, de modo a promover na vida comunitária uma cultura de direitos e deveres, igualdade, diversidade e justiça social, assente nos princípios e valores dos direitos humanos, do respeito pela dignidade humana, do pluralismo e da diversidade cultural. E também, para a motivação e sucesso dos discentes, para o reforço da ligação entre o Agrupamento e a comunidade educativa e para a boa imagem, interna e externa, do Agrupamento.
- O “Projeto Escolas Amigas dos Direitos Humanos” foi desenvolvido no Ano Letivo de 2013/14 e teve como objetivo estabelecer uma relação com os projetos “Educação para a Saúde”, “Educação, Género e Cidadania” e com a psicóloga escolar, revelando-se esta colaboração muito positiva, quer a nível da conceção e concretização das atividades, quer a nível do seu impacto junto da comunidade escolar e educativa. Este projeto contribuiu para desenvolver a educação para os Direitos Humanos em temas como bullying, igualdade de género, violência no namoro, discriminação e tolerância, direitos sexuais e reprodutivos e o direito à saúde.

- Destaca-se também a participação na Maratona de Cartas da Amnistia Internacional. No dia 3 de Novembro, foi instalada uma banca para recolha de assinaturas e desenhos de toda a comunidade escolar que, mais tarde, foram enviados para as autoridades dos países em questão, que resultaram: 3363 cartas assinadas; 54 desenhos realizados pelos alunos do 2º Ciclo sobre o evento; e 31 postais. Esta atividade foi alvo de reportagem do programa “Portugal no Coração” da RTP1.

## **4.7 Caracterização do grupo-turma**

### **4.7.1 A turma: análise de resultados e diagnóstico**

O projeto didático-pedagógico “Narrativas Contemporâneas do Neorrealismo” foi desenvolvido com uma turma do 11.º Ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, na disciplina de Desenho A, como já referido.

A caracterização da turma foca aspetos de carácter social e académico, estes últimos relacionados especificamente com a disciplina de Desenho A, e tem como propósito proporcionar um conhecimento mais fundamentado sobre a turma no seu todo e sobre os jovens alunos que a compõe. Pretende-se, contudo, que esta contribua não para estereotipar e estigmatizar os alunos ou a turma, mas antes para aproximar e adequar as situações e estratégias de ensino-aprendizagem à realidade humana e individual que constitui a turma.

A sua caracterização pode, neste sentido, contribuir para a produção de conhecimento sobre os alunos que permite produzir o agora para os alunos (Cortesão, 2000:47), sendo parte desse processo desenvolvido ao longo das aulas, que é aberto e em contínua reformulação e que depende em grande parte da inter-relação que o professor estabelece com os alunos.

A caracterização dos alunos e da turma envolvidos neste estudo teve como base as observações efetuadas nas aulas realizadas e num inquérito aplicado aos alunos (Anexo 1) em contexto da Prática Pedagógica Supervisionada, no início do Ano Letivo 2014/2015, num total de aulas previstas pelo regulamento do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, 3.º Ciclo e Ensino Secundário, particularmente centradas nos processos de aprendizagem e dados prontamente fornecidos e partilhados pela professora titular da área curricular de Desenho A.

Contou-se com a observação e interação estabelecida e realizada durante as aulas da prática supervisionada e das observações de aulas realizadas no Ano Letivo de 2013/2014, no contexto da área curricular de Iniciação à Prática Pedagógica II, no referido mestrado.

Apesar de não ter sido objeto de uma sistematização formal específica, esta observação e o diálogo estabelecido com os alunos permitiu constatar que os alunos revelam gosto pelas Artes, nomeadamente através da realização dos trabalhos propostos.

Demonstram alguma dificuldade na expressão verbal, sobretudo no que produzem ao nível das sensações e o que isso lhes transmite, mostrando pouco interesse por este tipo de questões. Entende-se que isto pode demonstrar que o contato que os alunos estabelecem com a Arte e os Museus, através de visitas de estudo promovidas pela escola, poderá ser insuficiente e que as atividades nem sempre são direcionadas para esta área da Educação Artística. Os alunos revelam um aproveitamento satisfatório no que respeita ao comportamento e à aprendizagem.

As principais dificuldades detetadas, prendem-se com o facto de alguns alunos revelarem falta de hábitos e métodos de trabalho, pouca motivação para o processo ensino-aprendizagem, bem como dificuldades na aquisição e aplicação dos conhecimentos.

Trata-se de uma turma, de uma forma geral, pouco aplicada nas atividades propostas na disciplina de Desenho A, descurando a aquisição de materiais específicos, porém, apresenta um nível satisfatório nos diferentes domínios. Perante alguns problemas relacionados com fracos hábitos de boas práticas de estudo e empenhamento, definiram-se algumas estratégias de atuação em conjunto com a professora titular da área curricular, professora Isabel Susana Sousa, que passou pela criação de um conjunto de tarefas que teriam que desenvolver em casa e concretização dos registos no Diário Gráfico (Anexo 4), com o objetivo de incentivar hábitos e métodos de trabalho, e estimular positivamente sempre que se registassem progressos. A professora Isabel Susana Sousa definiu inicialmente 10% da avaliação para estas atividades.

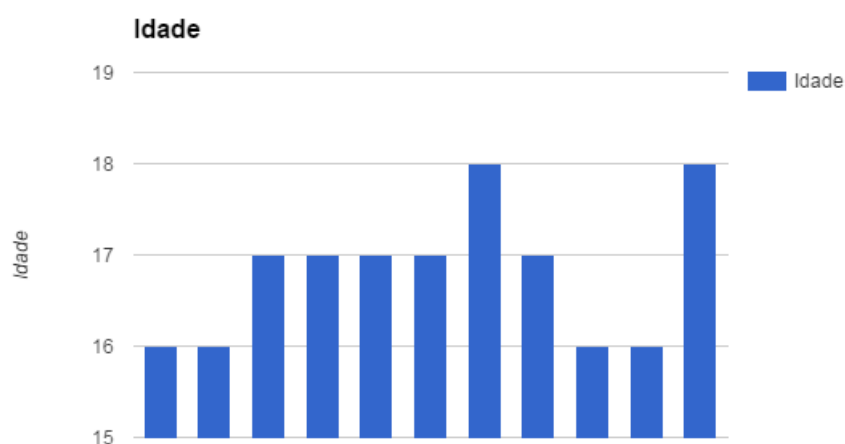
Constatou-se que maioria dos alunos possui a criatividade pouco desenvolvida e que em trabalhos onde esta é requerida sentem-se perdidos e têm dificuldades em “pensar sobre as coisas”. Os alunos mais criativos apresentam bastantes dificuldades em concretizar as suas ideias acabando por se dispersar e não realizar o trabalho de acordo com o seu potencial.

A turma do 11.º Ano, turma F, do Curso Geral Científico-Humanístico de Artes Visuais tem 2 alunos repetentes e 1 tem uma disciplina em atraso. É composta por 11 alunos, sendo 6 do género masculino e 5 do género feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, sendo que a maioria tem 17 anos.

É oportuno referir que uma aluna desistiu, e a Prática Pedagógica Supervisionada foi desenvolvida apenas com o universo de dez alunos.

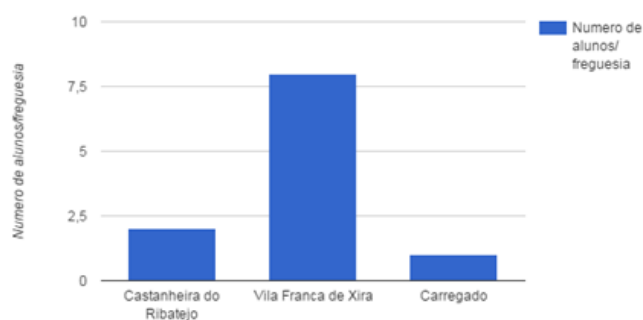
No Gráfico 1 pode-se observar-se a distribuição das idades dos alunos.

Gráfico 1 — Distribuição dos alunos por idades



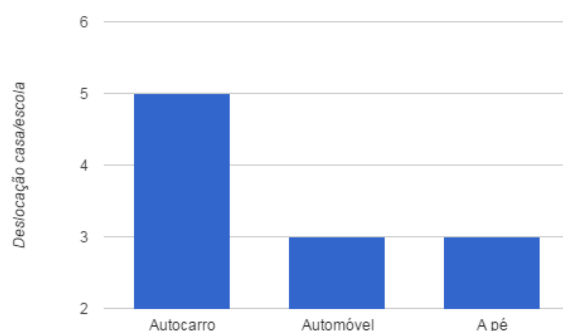
No Gráfico 2 verifica-se que 8 alunos residem na freguesia de Vila Franca de Xira, um no Carregado e 1 na Castanheira do Ribatejo, cujas distâncias de casa à escola não excede os 10 Km, todos pertencem ao concelho de Vila Franca de Xira.

Gráfico 2 – Distribuição dos alunos pelo local de residência, por freguesias



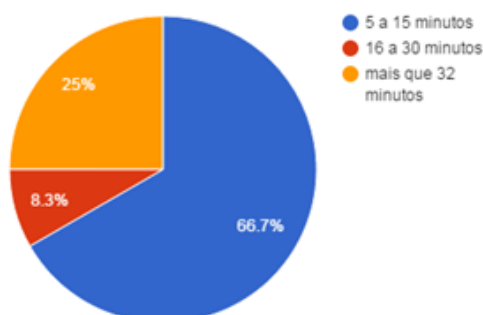
No Gráfico 3 registou-se o meio de transporte que os alunos utilizam nas deslocações de casa para a escola - 5 alunos utilizam o autocarro, 3 o automóvel e 2 deslocam-se a pé, porque moram nas imediações da escola.

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos pelo meio de transporte usado na deslocação de casa à escola



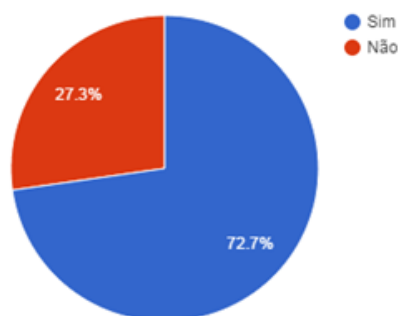
No Gráfico 4 fez-se o registo do tempo gasto nas deslocações de casa à escola, distribuído por três intervalos. A maioria demora entre 5 a 15 minutos.

Gráfico 4 – Tempo utilizado nas deslocações de casa à escola, pelos alunos



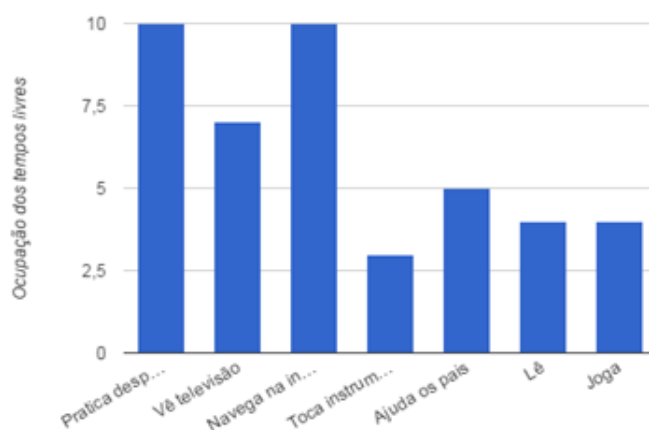
No Gráfico 5, 72,7% dos alunos falam do que se passa na escola, em casa.

Gráfico 5 – Falar em casa do que se passa na escola



Quis-se saber como os alunos ocupam os tempos livres. Pela leitura e interpretação do Gráfico 6, a maioria ocupa os tempos livres na prática do desporto e a navegar na Internet. Não possuem hábitos de leitura. E cinquenta por cento ajuda em casa.

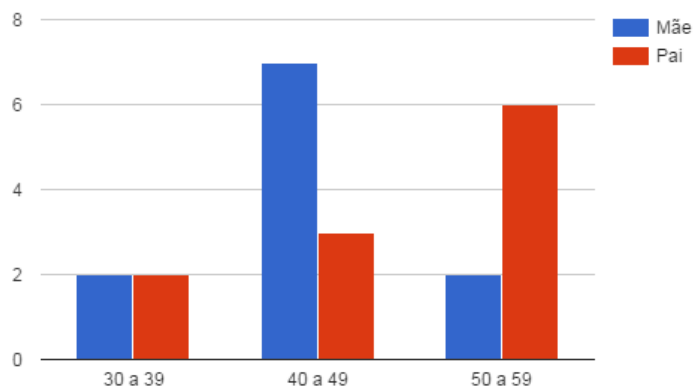
Gráfico 6 – Ocupação dos tempos livres pelos alunos



Considerou-se oportuno ter-se um conhecimento abrangente dos pais/encarregados de educação em relação ao grupo etário, níveis de ensino escolar e agregado familiar, a fim de se objetivar ou não indicadores que contribuam para a perturbação ou não perturbação das aprendizagens dos alunos.

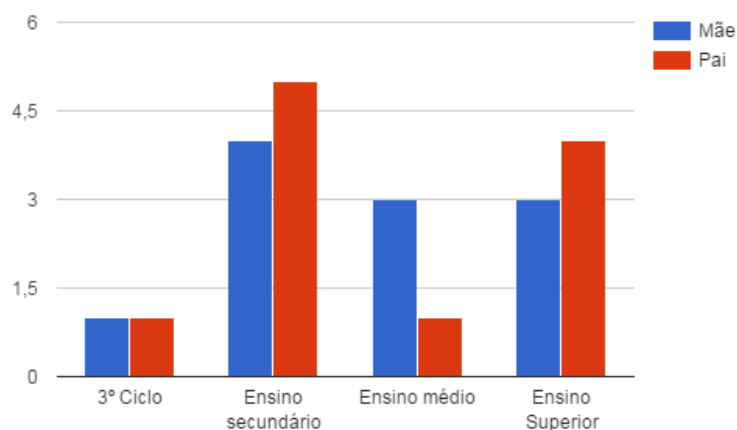
Assim, no Gráfico 7 pode-se verificar que o grupo etário predominante das mães está situado entre os 40 a 49 anos, e o dos pais se situa entre 50 a 59 anos, sendo a figura paterna mais velha que a figura materna. Esta configuração é transversal também à maioria dos alunos.

Gráfico 7 – Distribuição dos pais por grupo etário



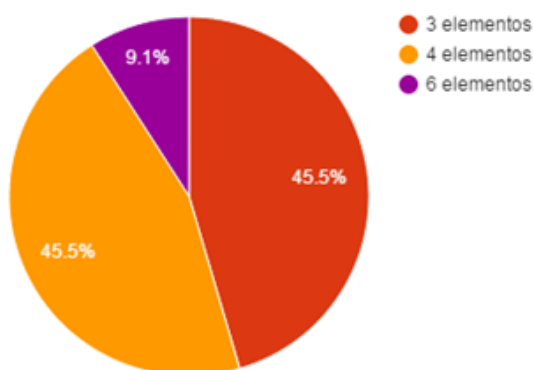
No Gráfico 8, em relação às habilitações literárias dos pais, a maioria tem o Ensino Secundário e com alguma relevância para os indicadores para o Ensino Superior. Note-se que uma minoria tem o 3.º Ciclo do Ensino Básico. Da leitura do gráfico percebe-se o envolvimento interessado que os encarregados de educação têm pelos seus educandos, de acordo com as informações que se obteve do diretor de turma.

Gráfico 8 – Habilitações literárias dos pais, distribuídos por quatro níveis de ensino



Em relação ao agregado familiar, conforme o Gráfico 9, procurou-se perceber o número de pessoas por agregado familiar. Conclui-se que existe uma família com 6 elementos, e que os restantes variam entre 3 a 4 elementos.

Gráfico 9 – Número de indivíduos por agregado família



#### 4.7.2 Aspetos académicos dos alunos

Quanto aos aspetos académicos dos alunos da turma baseou-se na análise das pautas de classificação do 3.º Período do ano letivo transato e nas pautas de classificação do 1.º, 2.º e 3.º Períodos. Verificou-se que os alunos da turma revelaram uma melhoria nos resultados obtidos na disciplina de Desenho A. Das pautas retiraram-se os dados referentes à assiduidade de uma forma global (incluindo as justificadas e não justificadas, no mesmo grupo), concluindo que são alunos assíduos, na sua generalidade. No que respeita aos resultados de finais dos períodos referenciados, as classificações distribuem-se pelo intervalo entre 10 e 17 valores.

A heterogeneidade da turma é ainda mais expressiva nas diferentes formas como cada aluno se relaciona com o desenho e como desenvolveu as atividades propostas.

Os alunos da turma já se conheciam do ano letivo anterior. No entanto, não pareceu que existisse um espírito de cooperação e companheirismo, porque se constatou uma clara divisão em grupos fechados entre si.

Em geral, os alunos pretendem prosseguir os seus estudos em áreas diversas como Arquitetura, Design (comunicação, interiores e moda), Artes Plásticas (pintura e escultura), Dança, Fotografia e Multimédia, preferindo instituições de Ensino Superior públicas na área de Lisboa. Esta decisão necessitará, no entanto, de ser fundamentada com um maior conhecimento da oferta de cursos mais adequados ao perfil e média de ingresso.

No plano de estudos constam as disciplinas distribuídas de acordo com o horário da turma:

AGRUPAMENTO PROF. REYNALDO DOS SANTOS										
Horário da turma: 11.ºE										
Ano letivo: 2014 - 2015										
Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
08:25 - 09:15			HCA	EVT	PORT	OAP	PORT	OAP	HCA	DGD
09:25 - 10:15	HCA	DGD					FIL	DGD		
10:30 - 11:20			DESA	DGD	GDA	DGD			GDA	DGD
11:30 - 12:20	EDF	CAMP1					DESA	DGD	EDF	CAMP3
12:30 - 13:20	ING_I	OAP	FIL	DGD						
13:30 - 14:20					ING_I	D2				
14:30 - 15:20							APA-DGA	C5		
15:30 - 16:20	PORT	DGD			EDF	CAMP2	APA-POR	C5		
16:30 - 17:20			GDA	DGD						
17:30 - 18:20	DESA	DGD								

Entrada em vigor: 01. Setembro, 2014

Data de Validade: 31 de Agosto de 2015

Figura 21 – Horário da Turma



## **Capítulo V - Metodologia**

### **5.1 Metodologias de investigação**

Concebeu-se, na perspetiva de Ana Mae Barbosa (1997), salientar o papel que a História de Arte tem no ensino-aprendizagem das Artes Plásticas, e especialmente no desenho, como ferramenta e com linguagem própria. Exploraram-se conceitos/palavras associadas à corrente neorrealista e à forma interventiva na sociedade dos artistas plásticos, estrangeiros e nacionais.

Para tal, partiu-se de um catálogo de uma exposição no Museu do Neorrealismo de Vila Franca de Xira: “Uma Arte do povo, pelo Povo e para o povo – Neorrealismo e Artes Plásticas” – Coletiva de Artes Plásticas, Curadoria de David Santos e Luísa Duarte Santos, proporcionando aos alunos linhas investigativas para aquisição de conhecimentos específicos inerentes a esta corrente artística. Abordou-se a sua contextualização histórica, discutiu-se as suas repercussões na contemporaneidade, e como incentivo inicial deu-se enfoque às premissas de Betty Edward:

- Desenhar bem depende de “VER” bem;
- A imagem desenhada contém uma experiência de um olhar, que engloba o “TEMPO”;
- O tempo de observação e do registo proporcionam um espaço de pensamento sobre as coisas que se desenhavam, e em última instância sobre o mundo;
- A experiência visual é enriquecida através da prática do desenho.

No estudo desenvolvido com os alunos da turma, procurou-se entender a forma como os alunos percebiam o desenho, como efetivamente o apreende, na perspetiva de uma investigação qualitativa.

Também se procurou entender o significado do Desenho e a desconstrução/construção do Programa de Desenho A do 11.º Ano do Curso Científico Humanístico – Artes Visuais do Ensino Secundário.

Pretendeu-se traçar um caminho de aprendizagens sobre o desenho como uma linguagem expressiva e as suas narrativas cruzadas com a História de Arte. Esta como um desígnio que converge para a interpretação de um objeto, repercutindo as intencionalidades do programa, levando a repensar a formação de docentes de Artes Visuais.

Quanto às metodologias do relatório proposto, estas subdividem-se em dois domínios principais:

- Metodologias de investigação destinadas à elaboração do relatório de estágio - estudo de caso e investigação-ação;
- Metodologias pedagógico-didáticas - pedagogia da aprendizagem enquanto relação (Paulo Freire, 1987, DBAE, Proposta Triangular, Educação pela Cultura Visual e outras estratégias intermédias utilizadas no decorrer das aulas).

A metodologia de investigação a utilizar nesta investigação insere-se numa perspetiva qualitativa, e muito concretamente na análise de conteúdo do processo e dos resultados das experiências pedagógicas e didáticas implementadas e a implementar, através da abordagem triangular, e recorrendo ainda a narrativas visuais e escritas, que desvelem as conceções do desenho, prévias e póstumas às atividades realizadas, do público investigado.

A escolha de estagiar na área curricular do Desenho foi influenciada pelas práticas e processos criativos que esta área permite, não se reduzindo à representação mimética ou idealizada de formas (abordagens tradicionalistas). Empiricamente, na didática profissional, sempre se teve o entendimento de como ir buscar o traço para a representação de ideias (contornos estéticos/criativos), está para além das formalidades do currículo (John Dewey, 1979).

A metodologia converge para uma aprendizagem mais substancial no Desenho A, transformadora das práticas, que transitam de uma atitude meramente técnica e/ou expressiva para uma atitude apoiada igualmente na visualização, compreensão e interpretação de objetos artísticos, que convoca o conhecimento dos processos estéticos e tecnológicos adjacentes à sua produção, ao longo da história, remetendo-nos para um património histórico.

Pretende-se que o produto final deste processo, a desenvolver nas três dimensões acima ilustradas, seja uma possível “re-apresentação” do Neorrealismo, sob a forma de trabalhos plásticos fruto de um “re-pensar” e de um “re-materializar” (conceitos da autoria de Ana Sousa, 2014, apresentados em DAP I e II) deste movimento pelos alunos.

Para isso, criaram-se pontes com múltiplas geografias e epistemologias em Educação Artística, recriando cenários retirados de contextos artísticos da corrente Neorrealistas em diálogo com a contemporaneidade, acrescentando ao programa de Desenho A uma dimensão dialogante com a História da Cultura e das Artes.

A este propósito está adjacente a necessidade de dar a entender aos alunos que o conhecimento de acontecimentos, em que a sua compreensão acaba por provocar uma

ação no ser humano. As aulas têm como objetivo apresentar um conjunto de desafios que, depois de compreendido e projetadas as possibilidades de resposta, seja efetivado pela ação. As aulas são, assim, planificadas com a intencionalidade de provocarem atitudes críticas e artisticamente interventivas perante o socialmente vivido e a viver.

Nas aulas lecionadas em contexto da Prática de Ensino Supervisionada, fizeram-se pesquisas em Educação Artística procurando perceber-se as linhas potencializadoras de pontes a criar entre o estudo da História de Arte e a aprendizagem do Desenho, com o objetivo de ampliar significativamente, não só o olhar em determinados contextos e situações, mas também da apropriação da consciência sobre as relações necessárias e possíveis, nos contextos e situações contemporâneos e consentaneamente na necessidade de reformulação da Cultura Visual, que reforça e amplia a “Proposta Triangular” de Ana Mae Barbosa (1987).

Num segundo momento, pretendemos que constem nas aulas a lecionar contextos e situações do conhecer, marcados histórica, social e culturalmente, numa miscenerização entre um passado e um presente, com referentes relacionados com diálogos do quotidiano necessários para a efetivação e pertinência da utilidade do desenho como uma linguagem artística e veículo de mensagens sociais da atualidade, num entrecruzar das narrativas que se pretendem vivas e interventivas.

Implementou-se também a prática de diários gráficos, como um cenário do desenvolvimento cognitivo gráfico-plástico. Também procurou-se relacionar o modo como os alunos entendiam o Desenho e o modo como aprendiam a desenhar, procurando dar significado ao Desenho, a partir da desconstrução-construção do programa de Desenho.

“Ao significar em si um desígnio, o desenho já é alguma coisa antes de ser executado” (Ribeiro et.al., 1996:13). Assim, afirma-se que conceção-entendimento é mais que uma expressão individual, pode resultar numa intervenção.

Como refere Palyart Pinto Ferreira, a implementação de metodologias “inovadoras” não implica o insucesso escolar aquando dos exames, pelo que devemos privilegiar aquelas que beneficiam a aprendizagem e o processo evolutivo dos alunos.

A cópia da estampa em desenho, as dobragens e plicaturas nos trabalhos manuais, são comuns, usualíssimas até; mas essas formas arcaicas, condenadas há já algum tempo, demonstram, quando menos, falta de leitura de quem as adopta. Dir-se há, no que toca ao desenho, que a cópia de estampa se impõe porque sobre ela incide a prova final por onde se aquilatam, simultaneamente, o intelecto do aluno e o trabalho do professor, isto é, o exame. Que importa que no exame se pretenda uma boa cópia de determinada

estampa? Não estará apta a fazê-la a criança que copia do natural? (Payart Pinto Ferreira, 1916:38, cit. Ana Sousa, 2007:50).

Com o projeto “Narrativas Contemporâneas do Neorrealismo” pretende-se promover caminhos de aprendizagem do Desenho enquanto linguagem expressiva e interventiva, através de uma metodologia de narrativas cruzadas, que interseta o individual e o coletivo, as “estórias” de vida pessoais e as histórias de um país e de uma cultura (estórias vs. histórias, Ivor Goodson) com a História da Arte, a última um desígnio que converge na interpretação de objetos, uma intencionalidade do programa nacional de Desenho A.

Por último, a ausência de metodologias “inovadoras”, como a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (1987), na ação educativa dos docentes desta área (é de referir que esta metodologia não se aplicava, até à data, nos procedimentos letivos dos professores da escola cooperante) leva-nos a questionar a sua formação, sobretudo na relação complementar entre didática investigativa e didática profissional (Alarcão:1997).

Pela natureza dos dados a analisar e do procedimento utilizado para os recolher (observação participante), o nosso trabalho teve como abordagem uma metodologia de investigação de teor essencialmente qualitativo, uma vez que todos os dados foram observados, registados, analisados, interpretados e classificados, tendo como base o discurso dos alunos no contato com as imagens, e os registos fotográficos dos trabalhos de expressão plástica. Utilizámos a observação participante como método de recolha de dados, tendo como suporte o guião de questões, orientador da análise e interpretação das verbalizações proferidas pelos alunos relativamente às imagens, os trabalhos finais e as narrativas que os alunos realizaram sobre os mesmos. Confluíram também os registos nos diários gráficos como realçam Bogdan e Biklen (1994:51).

Como caracteriza Psathas (1973) Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”.

Este processo foi também muito importante, no sentido em que permitiu proceder à análise e interpretação dos resultados obtidos, para perceber se o procedimento pedagógico adotado com estes alunos teve os efeitos desejados na

aprendizagem dos conceitos sobre os elementos estruturais da linguagem e da cultura visual.

## **5.2 Problema, objetivos da investigação-ação**

Das observações de aulas e da análise do programa de Desenho do 11.º Ano compreendeu-se que não se faziam abordagens ao quinto conteúdo – sentido (visão sincrónica do desenho e visão diacrónica do desenho). E nas competências a desenvolver dar-se-ia um reduzido enfoque à terceira competência integrante do Programa de Desenho:

Interpretar e comunicar – o aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção de metodologias de trabalho faseadas. Esta competência pressupõe um domínio crescente nos processos de interpretação e de sentido assentes num “pano de fundo” culturalmente informado. A comunicação poderá dimensionar a disseminação da experiência, do meio próximo ao global e, ao mesmo tempo, constituir a ocasião para a exploração de competências transversais no âmbito da cidadania” (p.11).

Para dar resposta a este problema convocou-se para o Projeto de Prática Supervisionada, conteúdos de História e Cultura das Artes na lecionação da disciplina de Desenho A, como já se referiu, que colocasse o observador no plano do significado a fim de se explorar esta dimensão, consubstanciando-se objetivamente para o desenvolvimento das competências significativas nos discursos e narrativas visuais.

Só apelando para uma metodologia de investigação-ação é que os alunos tiveram oportunidade de percecionarem conexões com a realidade política e social, focalizada em contextos contemporâneos, que contribuíssem sumariamente para uma consciência de cidadania, e em que possam, efetivamente, ser autores do que produziram (constatação nas aulas de observação).

### **5.2.1 Objetivos da investigação**

Como objetivo geral da investigação, procurou-se compreender a aprendizagem do Desenho A numa perspetiva diacrónica, resultante da articulação das práticas artísticas-educativas da professora (simultaneamente investigadora) e dos alunos.

Os objetivos específicos, que derivam do objetivo geral, por sua vez definido a partir do problema da pesquisa, decorrente das aulas observadas, vivenciadas e analisadas são os seguintes:

- Questionar e compreender o facto de as aprendizagens do Desenho A (segundo o programa nacional da disciplina) terem como objetivo o desenvolvimento de competências nos alunos com vista ao desempenho no exame nacional (objetivo traçado como professora- investigadora).
- Questionar os exames nacionais de Desenho A e perceber a sincronia entre o primeiro e o segundo nacional (objetivo traçado como professora-investigadora).
- Implementar estratégias didáticas, em sala de aula, que contribuam para:
  - a. A valorização dos conteúdos artísticos;
  - b. A aprendizagem da visualidade a partir de imagens;
  - c. A compreensão histórica da arte;
  - d. A conceção do aluno como consumidor e produtor cultural;
  - e. O desenvolvimento de um olhar crítico a partir do desenho.
- Compreender como ocorre a aprendizagem do desenho através da construção de práticas artístico-educativas na formação dos alunos e docentes de Desenho A, numa relação dialógica.
- Compreender historicamente a corrente artística do Neorrealismo e ser capaz de transpô-lo para a realidade contemporânea dos alunos e da professora.

Na sequência da observação das aulas de Desenho A, da turma E, 10.º Ano, no contexto da unidade curricular IPPII do primeiro ano do Mestrado em Ensino de Artes Visuais (Ano Letivo 2013-2014) apercebemo-nos de indicadores de carência de literacia em arte (processo inacabado) nos alunos que convocam cinco competências, que se constituem igualmente como objetivos:

1. Ser capaz de se apropriar tecnicamente da linguagem artística elementar.
2. Ser capaz de se expressar e comunicar utilizando os meios artísticos.
3. Ser capaz de compreender o Desenho no contexto da sua produção.
4. Ser capaz de responder criativamente a problemas, relacionando conhecimentos artísticos, de modo adaptativo e transformativo, em contextos diversificados, com vista à proposição de novas criações e significados.
5. Ser capaz de desenvolver uma consciência crítica e assumir um posicionamento social através da análise e criação artística.

Pretende-se, que durante o estágio os alunos compreendam a dimensão diacrónica do Desenho e que as aprendizagens sejam pontos de partida para a um outro olhar e entendimento do mesmo, fruto de uma reflexão dialética.

### **5.2.2 Metodologia de investigação-ação**

A presente intervenção pedagógica tem por base a metodologia de investigação ação, que segundo Fróis, Marques e Gonçalves (2000:205) “baseia-se na ideia de que uma ação deve ser sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados”, tendo um contexto específico como ponto de partida, esta metodologia é de extrema importância pois permite “a produção de conhecimentos sobre a realidade, a inovação no sentido da singularidade de cada caso, a produção de mudanças sociais e ainda, a formação de competências dos intervenientes (Guerra, 2000:52).

Tal como o nome indica, este processo alia a teoria, (o conjunto de conhecimentos necessários à priori) e a ação (a prática num contexto particular), pressupondo a planificação, ação, avaliação e teorização. Realizada a análise dos dados da população e da amostra, e detetado o problema de investigação, procede-se agora a uma breve apresentação da UD, do âmbito dos conteúdos e das estratégias de ensino que foram utilizadas. De uma análise do programa de Desenho A – 11º Ano as aulas de subentendem um conjunto de procedimentos relativos ao ensino de conteúdos, de entre os quais se destaca, o manuseio de técnicas e de materiais, a sintaxe, a visão e a interpretação.

De acordo com o programa da referida disciplina, são três as áreas de desempenho fundamentais, nomeadamente, a percepção visual, a expressão e a comunicação. Por conseguinte, a leitura do programa sugere que primeiro, o estudo da percepção visual melhora a acuidade analítica, segundo, o estudo da expressão gráfica implica os instrumentos e os meios de registo gráfico, incluindo a infografia. Finalmente, no estudo dos processos de comunicação, distinguem-se respetivamente a função semântica do desenho, informada de uma perspetiva tanto diacrónica quanto contemporânea da disciplina.

Notou-se que nas sugestões metodológicas aponta-se para um espaço de reflexão crítica, onde as experiências visuais são verbalizadas e, como referido, propõe-se o exercício de perceber o mundo no sentido de questionar os estereótipos e as

aparências. Resumidamente, as finalidades da disciplina pretendem assegurar o desenvolvimento da capacidade de interrogação, das capacidades de representação, os métodos de trabalho colaborativo, a aquisição de sentido crítico face ao meio visual envolvente, a formação de padrões estéticos de exigência, onde se pressupõe a formação de uma consciência histórica.

Sendo as finalidades globais do programa designadas por “dominar”, “perceber” e “comunicar”, de modo eficiente, através dos meios expressivos do desenho, chega-se, deste modo, a um conjunto de objetivos gerais que, adaptados, pretende-se desenvolver com os alunos inseridos no projeto, já referenciados:

- Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos para desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação em face de dispositivos da cultura material pré-moderna, moderna e contemporânea.
- Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação, dominando, para o efeito, os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.
- Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento criativo.
- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.
- Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado.
- Respeitar e apreciar modos de expressão contemporâneos, recusando estereótipos e preconceitos.

A prática do desenho tem, sobretudo, um carácter processual. Na atualidade o desenho exige uma elevada mobilidade criativa e um sentido crítico agudo, apoiando-se na reflexão de valores culturais e em fontes visuais de conhecimento.

Dando-se conta dos objetivos propostos pelo programa da disciplina de Desenho, ressalva-se o seu carácter de instrumento de conhecimento e de interrogação, o desenvolvimento de modos próprios de expressão, o domínio das estruturas da comunicação visual, o desenvolvimento do projeto visual e plástico, o gosto pela



experimentação de materiais e processos, a recusa de estereótipos e o desenvolvimento de uma sensibilidade estética. No domínio metodológico, sugere-se, primeiro, a coordenação entre a dimensão conceptual e a dimensão instrumental, segundo, a diversidade de experiências, atividades, meios, processos e materiais, tanto no interior como fora da sala de aula.

Assim, por adequação à investigação em ensino, escolheu-se a investigação ação porque se organiza em dois eixos, um estratégico (ação e reflexão) e outro organizativo (planificação e observação) com uma relação recíproca, onde ambos os momentos se completam e que permite a compreensão e a resolução de questões do âmbito da prática educativa. Para quem investiga, as intervenções desenvolvem-se de forma espiralada de ações, mobilizando diferentes procedimentos no desenvolvimento de um plano de melhoria da ação e sua implementação. Permite observar os efeitos da ação no contexto onde ocorre e exige reflexão sobre os efeitos como base para propostas futuras, o que leva à prática educativa mais reflexiva.

Pode-se resumir esquematicamente de acordo com a Figura 22.

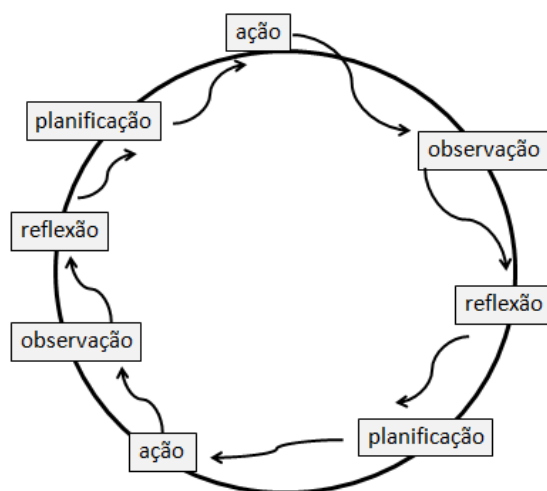


Figura 22 – Metodologia Investigação – Ação aplicada no projeto de intervenção pedagógica

### 5.2.3 Estratégias de ensino – experimentação e motivação

Intrinsecamente vinculado ao objetivo geral da UD, a experimentação técnica e temática foi um fator determinante no sucesso da mesma. Para tal, foi planificado um conjunto diverso de aulas, regidas por sub temáticas diferentes, que pudessem explorar o Diário Gráfico nas suas múltiplas vertentes. Para desenvolver o ritmo de trabalho dos

alunos, foram também incluídos exercícios cronometrados de cinco em cinco minutos. Deste modo, dedicaram-se inicialmente duas aulas à agilização do pensamento criativo, explorando algumas técnicas, como mapa mental, cenários futuristas, lista de usos, entre outras. O núcleo de aulas subsequentes consagrou-se à introdução e desenvolvimento de uma expressão plástica onde estivessem patentes indicadores da cultura artística do movimento neorrealista sob as lentes contemporâneas.

As aulas contaram com uma introdução teórica, com apresentações em *PowerPoint*, vídeos e exemplos de qualidade, seguindo-se o trabalho prático, não descurando a experimentação técnica.

No final da unidade didática, realizou-se uma exposição de trabalhos dos alunos para toda a comunidade escolar na biblioteca da escola. Esta foi encarada como uma forma de motivação, que serviu para estimular os alunos a terem orgulho e brio no seu trabalho e de receberem um valioso *feedback* externo dos seus trabalhos.

A concretização do projeto envolveu, ao longo da sua realização, um processo de reestruturação e adequação, tanto em relação ao plano anual da professora Isabel Susana Sousa – professora titular da turma como relativamente ao próprio quotidiano inesperado que é a sala de aula, num espaço de interseção de individualidades e de vivências heterogéneas, e ainda relativamente às diferentes respostas dos alunos ao projeto. A presente secção do relatório é dedicada ao processo dinâmico de operacionalização do projeto didático-pedagógico aqui em análise, primeiro descrito no relato de aulas e depois analisado e avaliado na apresentação e análise de resultados.

### **5.3 Critérios de análise/constituição do corpo de dados**

Retomando-se os objetivos do trabalho, a principal preocupação ao ensaiar o formato de uma pedagogia centrada no “ver, pensar e fazer” foi conseguir-se que os alunos aplicassem corretamente, na interpretação das imagens e nos trabalhos de expressão plástica, os elementos estruturais da linguagem visual. Neste sentido, o trabalho de campo em contexto de sala de aula desenvolveu-se em duas fases. Na primeira, convidaram-se os alunos a ver as imagens de obras de arte e a proceder à sua análise e interpretação. Na segunda, solicitou-se aos alunos para realizarem os trabalhos de expressão plástica através do desenho.

Relativamente ao procedimento adotado, deve-se referir que foram consideradas todas as verbalizações proferidas pelos alunos na interpretação das imagens. Quanto aos

trabalhos de expressão plástica procedeu-se ao registo fotográfico dos desenhos realizados pelos alunos nas unidades didáticas, sempre que tivéssemos autorização. Na análise dos dados recolhidos, interessa colocar em evidência “em que medida os alunos aplicavam ou não corretamente os elementos estruturais da linguagem visual aprendidos nas aulas de Desenho A, durante o 10.º Ano?”.

Relembramos que se entende por elementos estruturais da linguagem visual: o ponto, a linha, a textura, a forma e a cor. Os alunos deveriam mostrar através dos trabalhos realizados se atenderam à composição e ao equilíbrio. Neste sentido, consideramos que o aluno aplicou, sempre que utilizou corretamente na linguagem verbal e no registo gráfico, a definição dos conceitos sobre os elementos estruturais da linguagem visual, para expressar ideias, sensações e pensamentos, nomeadamente na identificação e representação das formas da composição visual. Foi considerado que o aluno não aplicou quando ao expressar ideias, sensações e pensamentos através do contacto com as imagens não identificou de forma correta como esses elementos estavam organizados na composição visual das formas. Como também, quando procedeu ao registo gráfico dos desenhos, não utilizou de forma correta esses elementos da linguagem visual na representação e modelação das formas. Todos os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise, o que permitiu retirar algumas conclusões a partir das conceções dos alunos sobre as imagens e os desenhos.



## Capítulo VI – Descrição da unidade de trabalho

### 6.1 Modelo de intervenção pedagógica

Da Unidade Didática – trabalho de intervenção letiva constam as aulas lecionadas e que foram seguidas em continuidade pela professora cooperante, Isabel Susana Sousa. O projeto implementado durante o primeiro período letivo decorreu integradas nas aulas de segunda feira, lecionadas pela estagiária e às terças feiras e quintas feiras pela Professora Isabel Susana Sousa. As aulas relacionadas com o trabalho de intervenção letiva tiveram lugar, sempre às segundas feiras, num entanto ainda se considerou que o projeto perderia a sua essência se houvesse quebra de aulas entre a professora cooperante e a estagiária. Estando de acordo com o desenho da unidade didática a desenvolver na Prática Pedagógica Supervisionada, considerou-se que se devia planear a UD num *continuum* e em parceria. Entende-se que o Desenho A como uma disciplina transversal, tal como Ramos o definiu:

não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de perceção, de figuração, ou de interpretação: é também uma forma de reagir, é uma atitude perante o mundo que se pretende atento, exigente, construtivo e liderante. Marca ontologicamente o jovem estudante no sentido em que concorre para que este venha a ser um profissional responsabilizado perante a mais valia com que a proposta gráfica enriquece a dinâmica social; se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interação cultural (2001:3).

Na planificação da UD teve-se em consideração a leitura do livro de Efland “A history of Art Education” (1990), cujas abordagens refletem na sua construção e nas nossas planificações das aulas. Efland define quatro grandes correntes da Educação Artística, a saber:

O primeiro modelo é o Mimético-Behaviourista. Em grego *mimésis* significa imitação, representação ou a faculdade de imitar a natureza, e é importante e necessário haver desenho de cópia, como tentar imitar o real. Este método foi utilizado com os alunos na construção do diário gráfico, por exemplo.

O segundo modelo que Efland apresenta é o Pragmático-Reconstrucionista. O pragmatismo defende que o pensamento, ato ou objeto deve ter uma utilidade, ou seja ter um efeito prático, sendo que a existência das coisas está na sua utilidade e também na capacidade de poder resolver problemas. Neste modelo, a Arte e a Educação são instrumentos interventivos no quotidiano e a aprendizagem surge com as experiências

vividas. Mais experiências, mais conhecimento, logo maior capacidade de atuar e maior poder para transformar a realidade. Ao realizarem desenhos sobre os referentes – ferro de passar a brasas, máquina de cozinhar a petróleo e um par de socos serrados transmontanos, os alunos tiveram a oportunidade de, com base em experiências do seu cotidiano, construir algo como elemento de reflexão pessoal, diretamente ligado a questões da sua identidade pessoal.

Evidence of anti-intellectualism in art education abounded at this time. (...) it should occur through the application of art to the tasks of everyday life. Art was described as a “developmental activity and not as a body of knowledge” (NAEA, 1949) (Efland, 1990:228).

O terceiro modelo é o Expressivo-Psicanalítico. Que associa-se a uma estética expressionista e a uma educação centrada na pessoa que aprende. E onde a arte é entendida como resultado da imaginação e inseparável da vida emocional. Pelas artes, as emoções e os sentimentos tornam-se visíveis aos olhos do público. Segundo o autor, este tipo de ação é a base da evolução cultural, pois define um modelo que promove o desenvolvimento pessoal, esperando-se que os alunos descubram, individualmente, os valores, em vez de serem impostos pelo professor (durante a apresentação das propostas das narrativas neorrealistas foram abordados diferentes artistas plásticos da corrente neorrealista com diferentes expressões).

And creative self-expression, once the central preoccupation of progressive schools, was now the name for art activities. A perusal of art education textbooks in use between 1945 and 1960 shows a continued loyalty to the ideals of progressive education and the goals of life adjustment. Lowenfeld’s Creative and Mental Growth (1947) emphasized physical, mental, social and emotional growth as aims of art education. (Efland, 1990, p 228)

O quarto modelo é o Formalista. Surgindo da estética formalista e da psicologia cognitiva, sustenta que os valores estéticos que valem por si só, dando dessa forma sentido à arte, priorizando as qualidades puramente estruturais da obra de arte. Por outro lado, a psicologia cognitiva é o ramo da psicologia que estuda a cognição, considera-se a aquisição de conhecimentos através de processos mentais entre os quais a atenção, a memória, a percepção, o raciocínio, a imaginação, a linguagem e o pensamento. A aprendizagem surge assim como uma estrutura cognitiva, na realização dos desafios propostos, na transposição de dificuldades e na capacidade de decidir o que expressar e como expressar, em contexto de “re-materialização”. Os alunos tiveram que fazer uso

da sua imaginação e da memória do que foi mostrado a percepção do que fazer, trabalhando na construção de um pensamento coerente e na decisão das linguagens a utilizar.

Bennett spelled out reasons why it was important “that disadvantaged children learn about great works and artists that are part of our common culture.” The first was the idea that “great works of art form an incomparable record of our past, the evolution of our society;” that these are “a principal means of transmitting [the values we cherish] from generation to generation” that art is “a challenge to the intellect” and can inspire us “to worthiness and even greatness” and, finally, that art is among “the best of civilization’s products” (Getty Center, 1987: 31). (Efland, D. Arthur, 1990:253-254).

Fernando Hernández, baseando-se nas ideias de Dewey, defende que a vida relaciona-se com a sociedade, assim como os meios com os fins, e a teoria com a prática. A arte atual é caracterizada por manifestações ou objetos artísticos que se mostram para serem compreendidos nos seus significados, mais do que nos seus estímulos visuais. Este autor defende ainda que a Educação Artística, face a uma cultura visual crescente, tem como objetivo promover o alfabetismo crítico, promovendo uma visão crítica da realidade contemporânea (2007).

Como se tem vindo a demonstrar ao longo de toda a parte teórica anterior, acredita-se nas vantagens da aplicação da metodologia do “Ver”, “Pensar” e “Fazer”, em contexto escolar, na disciplina de Desenho A, porque se entende que tem efeitos significativos na aprendizagem dos alunos. Para tal, neste estudo elege-se, como objetivo central, desenvolver e validar um modelo pedagógico com uma turma que permita demonstrar que o modelo de intervenção pedagógica proposto e ensaiado possibilite atingir os seguintes objetivos com os alunos:

- Estimular nos alunos o pensamento crítico de interpretação de imagens de obras de arte;
- Desenvolver nos alunos a expressão visual e plástica a partir da análise e interpretação das imagens;
- Desenvolver nos alunos a aprendizagem dos elementos estruturais da linguagem visual presentes nas imagens de obras de arte.

## **6.2 Descrição das atividades desenvolvidas**

Para a implementação das atividades teve-se o cuidado, numa primeira fase, de esclarecer a professora titular da área curricular e o cooperante sobre a prática

pedagógica que se iria adotar com os alunos, de forma a gerir um bom funcionamento das aulas e dar cumprimento ao programa da disciplina de Desenho A. As atividades iniciaram-se no primeiro período letivo. No que respeita à organização e planificação das atividades teve-se em consideração as características dos alunos, os objetivos da disciplina e os respetivos conteúdos programáticos (Anexos 1,2,3,9 e 10) identificados e consultados ao longo das aulas assistidas e através da observação participante.

As aulas previstas para a dinamização das atividades tiveram a duração de 100 minutos, pelo facto de na escola os tempos letivos terem a duração de 50 minutos.

### 6.3 Apresentação da Unidade Didática

A UD – Unidade Didática referente ao trabalho de intervenção letiva designada por “O Neorrealismo e o Desenho – Narrativas Contemporâneas”, foi desenhada em parceria com a professora Isabel Suzana Sousa (cooperante em substituição do professor Rui Castro Lobo, que por motivos de doença esteve ausente, todavia sem perder o acompanhamento através de comunicações que foi estabelecendo com a professora titular da área curricular e a estagiária).

Do trabalho de intervenção letiva fazem parte as aulas dadas pela estagiária e pela cooperante, porque se considerou que em contexto de estágio havia todo o interesse pedagógico que se intercalassem com aulas de observação por parte da estagiária. O plano de estágio foi definido com o intervalo de uma semana. As aulas tinham lugar às segunda feiras – uma semana de observação, interpolada por uma aula dada. A UD foi baseada na planificação das aulas, no que respeita às áreas, conteúdos e temas inscritos no programa de Desenho A e ficou dividida em sete UT's, apresentada da seguinte forma:

Quadro 6 – Unidade didática “O Neorrealismo e o Desenho – Narrativas Contemporâneas”

<b>1.ª Unidade Didática</b>			<b>2014/15</b>
<b>Desenho A</b>			
<b>Escola Professor Reynaldo dos Santos</b>			
<b>Data de Início:</b> 15/09/2014	<b>Nº de aulas:</b>	<b>Data de Término:</b> 15/12/2014	<b>Turma:</b> 11.º E
<b>1 UD – O Neorrealismo e o Desenho – Narrativas Contemporâneas</b>			
<b>Objetivos:</b>		<b>Material:</b>	
Reconhecer o Neorrealismo como movimento artístico, literário e filosófico, que se desenvolveu no pós-guerra como proposta de		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diário gráfico • Cartolinas de cor (50 x 65 cm)</li> <li>• Papel kraft • Papel de cenário • Papel de revista e/ou papel de lustro • Papel vegetal de</li> </ul>	



<p>revalorização do realismo tradicional, procurando representar e dar voz às angústias das camadas proletárias, ou seja, das pessoas que apenas viviam do seu salário como única fonte de rendimento proveniente da força de trabalho, e desenvolver capacidades técnicas, gráficas/plásticas e criativas, no âmbito do desenho de representação/recriação, tendo como base obras neorrealistas portuguesas.</p>		<p>alta gramagem • Lápis de grafite de diversas durezas (2H; HB; 2B; 4B; 6B; 8B) • Lápis de grafite pura 6B • Lápis de cor • Pastéis de óleo • Barras de pastel seco – sépia, sanguínea e branco • Vieux-cheine • Tinta da china • Aparo • Pincéis (pano de limpeza + frasco de vidro) e tubo de cola stik.</p>
<b>DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGENS</b>		
<b>1 UT</b>	<b>O “Almoço do Trolha” no diário gráfico</b>	<b>1ª aula (2 tempos)</b>
	<p>Observar a reprodução projetada no ecrã da sala de aula, da obra Neorrealista de Júlio Pomar – “Almoço do Trolha” – elaborar um desenho no diário gráfico que procure representar parte ou o todo da mesma, escolhendo os materiais que melhor se adequem à ideia.</p>	
<b>2 UT</b>	<b>“Almoço do Trolha” em puzzle coletivo</b>	<b>7 aulas (14 tempos)</b>
	<p>Para enquadramento e contextualização do tema, será projetado o documentário biográfico intitulado “Júlio Pomar – o Risco” (<a href="http://www.rtp.pt/arquivo/index.php?article=1459&amp;tm=23&amp;visual=4">http://www.rtp.pt/arquivo/index.php?article=1459&amp;tm=23&amp;visual=4</a>), realizado pela RTP, sobre a obra e o percurso de vida do pintor Júlio Pomar, com depoimentos do artista e de diversas outras personalidades que com ele se cruzaram ao longo dos anos, como António Lobo Antunes, Mário Soares, Siza Vieira, Fernando Lhanas, Vasco Graça Moura, Mário Cláudio, vários críticos de arte e galeristas, entre muitos outros. Com base na pintura “Almoço do Trolha”, todo o grupo-turma deverá elaborar um painel coletivo recreando esta obra através da exploração, de modo livre e criativo, de diversos meios riscadores e técnicas de desenho, procurando enriquecer a linguagem utilizando conscientemente o alfabeto visual, ou seja, os elementos estruturais da linguagem plástica que já conhecem: o ponto, a linha, a textura, a cor e a luminosidade de claro-escuro. Assim, cada aluno/a deverá trabalhar autonomamente uma parcela da imagem, sobre cartolina de cor e explor os materiais e técnicas que entender, de modo a que, no final, se possa reconstruir a imagem no seu todo, colando as partes sobre cartão ou placa de MDF, para posterior exposição no espaço da escola.</p>	
<b>3 UT</b>	<b>“Constantino, guardador de vacas e de sonhos” – ilustração no Diário Gráfico</b>	<b>1 aula (2 tempos)</b>
	<p>O ponto de partida e motivação para este trabalho é a leitura de um trecho do texto do conto, “Constantino, guardador de vacas e de sonhos” – fornecido na aula pela professora. Sabendo que Alves Redol (1911-1969) é escritor oriundo de Vila Franca de Xira e considerado um dos expoentes máximos do Neorrealismo português, pretende-se que elaborem uma ilustração no Diário Gráfico com base no texto dado. A ideia é representar, ou melhor, interpretar de forma subjetiva e única a “realidade” imaginada pelo leitor numa outra “realidade” gráfica/plástica/visual. Assim, o trabalho consta de 3 registos: 1. O esboço da ideia; 2. Um desenho de interpretação do espaço/ação do texto – de preferência com aplicação de pontos de fuga; 3. Um desenho expressivo sobre as descrições do texto.</p>	
<b>4 UT</b>	<b>Neorrealismo criativo</b>	<b>6 aulas (12 tempos)</b>
	<p>Nesta UT pretende-se que realizem alguns exercícios de desenho com base em fotografias temáticas projetadas no ecrã da sala de aula (operários da construção a trabalhar – trolhas do séc. XXI e trabalhadoras da vindima) inspirados em pinturas neorrealistas (Rivera e Portinari).</p>	
<b>5 UT</b>	<b>Desenho de observação – o antigo ferro de engomar</b>	<b>1 aula (2 tempos)</b>
	<p>Com base num modelo exposto – um antigo ferro de engomar – o grupo-turma deve realizar um conjunto de desenhos de captação rápida (5 minutos em cada posição do modelo), de modo a desenvolver a capacidade de observação e de registo rápido e expressivo.</p>	

<b>6 UT</b>	<b>Friso em desenho coletivo – ferramentas de trabalho</b>	<b>10 aulas (20 tempos)</b>
	Partindo de um conjunto de ferramentas de trabalho – martelo, alicate, chave-de-fendas, etc. – pretende-se que pratiquem o desenho de modelo sobre suportes de diversos tamanhos (desde o formato A <sub>4</sub> a tamanhos bastante maiores, como ¼ de folha de papel kraft), explorando diversos materiais e técnicas – lápis de grafite de diversas durezas; barras de pastel seco de sanguínea, sépia e branco; pincel, tinta-da-china e <i>vieux-chêne</i> . Estes desenhos constituem um trabalho preparatório para a posterior elaboração de um trabalho coletivo: uma composição em friso – desenho sobre grande suporte (3 m x 1 m de papel de cenário) – com base nos modelos estudados.	
<b>7 UT</b>	<b>Neorrealismo no séc. XXI – composição criativa com objetos antigos e contemporâneos</b>	<b>4 aulas (8 tempos)</b>
	Com base num conjunto de modelos expostos – um par de socos serrados de Montalegre, uma “máquina de cozinhar a petróleo” e uma imagem de uma sandália contemporânea de cortiça – o grupo-turma deve conceber um desenho/ilustração que contenha todos estes elementos e que conceptualize, de forma simbólica – o tema do Neorrealismo, à luz das problemáticas sociais contemporâneas e das suas vivências de quotidiano. Primeiramente deve ser feito um esboço da ideia, para depois se elaborar o desenho definitivo em suporte de formato grande (cartão).	

## 6.4 Descrição das aulas

As descrições das aulas foram baseadas na planificação da UD, e nos registos de informações e de notas pertinentes que se realizaram durante as aulas, em diário de campo. Para a concretização da Prática Supervisionada optou-se por recorrer, às aulas de 100 minutos. No decorrer das aulas acompanharam-se as propostas de todos os alunos, objetivando os esclarecimentos solicitados e incrementando os interesses revelados pelos mesmos.

Ao longo da Prática Supervisionada recorreu-se a dois tipos de observação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos – observação direta e observação ação/participativa, como métodos importantes para a investigação. No acompanhamento das aulas, houve troca de pensamentos, diálogo e ajuda no fazer de cada aluno.

Segundo Fall-Borda (2001) “A investigação participativa foi então definida como uma vivência necessária à realização do progresso e da democracia, um complexo de atitudes e valores que dariam sentido à nossa praxis no terreno”, citado por Duarte, (2010:2).

Uma vez que a investigação é direcionada para os alunos, é importante compreender como estes pensam, agem e sentem. A investigação participativa, que implica a presença, a observação e a mediação do professor durante o processo de criação do aluno, surge assim como a metodologia mais adequada para apreender o que ocorre no contexto desta investigação.

#### **6.4.1 Aula de 15/09/2014 – 2 tempos letivos**

O primeiro contato com a turma que ocorreu no ano letivo anterior consistiu numa preparação para a UD a implementar, centrando-se nos conteúdos de História da Cultura e das Artes já mencionados.

As primeiras aulas de Prática de Ensino Supervisionada coincidiram com as primeiras aulas de Desenho A, logo no início do ano letivo, e visaram enquadrar a proposta de trabalho no âmbito da disciplina.

Iniciou-se as aulas com uma conversa informal sobre as expectativas dos alunos em relação ao ingresso no Ensino Superior, os seus interesses e as suas preferências no que respeita a cursos académicos ou profissionais. Esta conversa permitiu perceber-se de que modo os alunos percecionam a disciplina e que importância lhe atribuem.

Nestas primeiras aulas, foi ainda dado a conhecer ao grupo-turma o tema a ser desenvolvido em contexto de Prática de Ensino Supervisionada, assim como o processo de aprendizagem a implementar, assente na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa e na prática continuada do desenho através da realização de diários gráficos. Os alunos observaram e exploraram o catálogo da exposição “Uma Arte do Povo, pelo Povo e para o Povo – Neorrealismo e Artes Plásticas”. que decorreu no Museu do Neorrealismo, em Vila Franca de Xira em 20 de outubro de 2007, que coincidiu com a inauguração do edifício do Museu do Neorrealismo, obra do arquiteto Alcino Soutinho. A coordenação deste equipamento cultural foi de David Santos, historiador e crítico de arte. Os alunos compreenderam que a UT a desenvolver iria integrar simultaneamente o fazer artístico próprio de Desenho A, e o ver/ler e contextualizar a arte, característico da História da Cultura e das Artes, resultando da fusão entre os conhecimentos de ambas as disciplinas.

Enviou-se para o endereço eletrónico o catálogo da exposição em formato PDF, retirado da Internet, cujo formato papel foi publicado em 2007, pela Câmara Municipal de Vila Franca de Xira e encontra-se esgotado.

Para estas primeiras aulas preparou-se uma apresentação em *Power Point* que se encontra em Anexo (Anexos 1, 2 e 3)

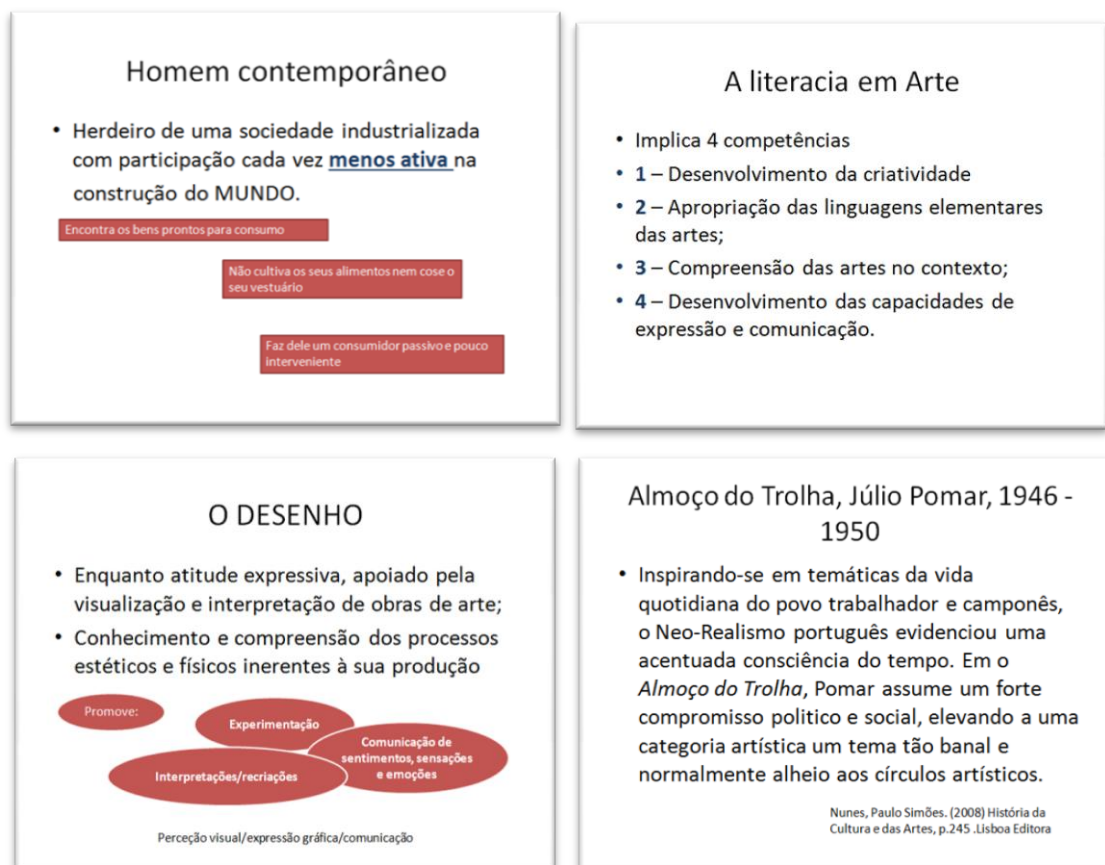


Figura 23 – Conjunto de slides ilustrativos do Anexo 10

Pretendeu-se, neste primeiro contato com os alunos, que ficasse registada a ideia essencial de que a arte do Neorrealismo foi uma arte de representação do povo. As formas e as figuras aproximam-se do real. Os artistas não representaram o povo pelo “estar”, mas sim do “agir” – definindo um povo em ação.

#### 6.4.2 Aula de 22/09/2014 – 2 tempos letivos

Nesta aula abordou-se a obra “O Almoço do trolha, 1946 - 1950” – óleo s/ cartão prensado, de Júlio Pomar, que pertence à coleção de Manuel Torres.

Projetou-se a imagem da referida obra e propôs-se aos alunos que desenhassem a figura do trolha no diário gráfico. Pretendeu-se com isso fazer um diagnóstico aos alunos no âmbito do desenho de observação.

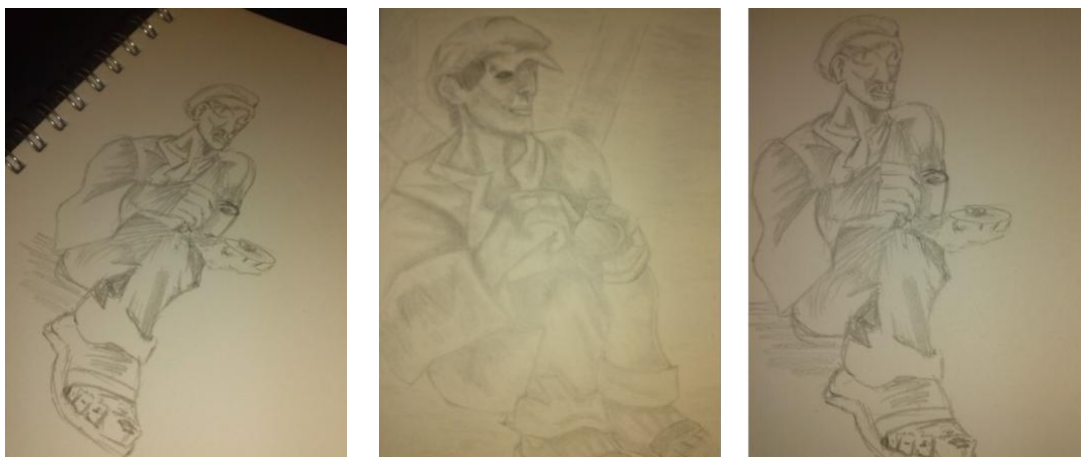


Figura 24 – Registos no diário gráfico

Após a apropriação da obra, foi proposto um trabalho coletivo – cada aluno desenhou um extrato da obra e criou as texturas visuais com técnica mista – lápis de cor e pastel de óleo. Quando os alunos concluíram o seu trabalho individual, procedeu-se à colagem das peças.



Figura 25 – Desenho de cópia através da projeção da imagem da obra “O Almoço do Trolha” de Júlio Pomar



Figura 26 – Aspectos gerais do percurso

Neste percurso os alunos apropriaram-se da ideia de que o pensamento criativo é uma das componentes da criatividade, juntamente com a motivação e o conhecimento.

Dos diálogos estabelecidos sobre a criatividade, percebeu-se que uma pessoa pode ter um pensamento criativo bem desenvolvido, mas estar profundamente desmotivada, por exemplo, no contexto escolar, e por isso não ser criativo nos trabalhos que desenvolve. Pode ainda ter um forte pensamento criativo, mas estar a dar os primeiros passos no contexto escolar ou laboral, em que não conhece as ferramentas e saberes, e por isso não conseguir ser criativa.

#### 6.4.3 Aulas de 13/10/2014 – 2 tempos letivos

O segundo encontro com os alunos ocorreu quase um mês depois. Nestas aulas distribuíam-se pelos alunos um excerto da obra – contos – “Constantino, Guardador de Vacas e Sonhos” (1962), de Alves Redol (1911-1969), do capítulo “Guardadores de vacas” que se transcreve:

Os animais precisam de verde, resmungam-lhe a avó. Constantino percebe o que ela quer dizer, mas entrega-se à fantasia de admitir que as vacas e as burras necessitam de comer cores, agora um bocado de verde e depois outro de amarelo ou de vermelho. E enquanto as desamarrava da manjedoura, dá-se ao gosto de pensar como seria divertido levá-las a pastar no arco-íris, podendo cada uma delas escolher a cor que mais lhe apetecesse, ou misturá-las e fazer cores diferentes. Ele próprio deitar-se também sobre a faixa azul ou violeta, e depois rolar pelas outras, ficando pintado com as sete cores, às manchas. E só quando o Outono chegasse, se elas fossem vivas como as folhas, vê-las mudar para amarelo e depois castanho, até caírem de cima do seu corpo, que só então voltaria a ser igual ao de agora. O pior é que as burras poderiam dar cabo de tudo, se chegassem ao arco-da-velha e se espojassem, a zurrar, como sempre fazem, mal encontram poeira no caminho para o monte, baralhando as sete cores.

Aí começavam elas a espojar-se. Bastou que as soltasse e metesse as vacas para as bandas do rio, onde podem encontrar agora o verde de que a avó fala, para a Janota e a Carriça se deitarem numa corrida escoicinhada e logo se atirarem... (Constantino, Guardador de vacas, pp. 93-96, 9.<sup>a</sup> edição – Publicações Europa América).

Após a leitura desta narrativa, e por associação aos princípios neorrealistas dos artistas plásticos, retirados do catálogo da exposição, propôs-se aos alunos que, no diário gráfico, fizessem uma exploração, utilizando lápis de carvão.

Nestas aulas os alunos revelaram dificuldades acrescidas na compreensão do texto e na descodificação da mensagem; as figuras de estilo literário, como por exemplo, a comparação, dificultaram a compreensão do texto. E também na transposição da realidade da época, para questões de reflexão contemporânea, essencialmente numa perspetiva económica da família de Constantino e as famílias do século XXI.

Propôs-se um exercício, baseado na leitura do texto, numa perspetiva artística contemporânea, que vise a criação de um tríptico, utilizando os materiais riscadores considerados adequados. O primeiro registo deveria consistir num esboço (ideia); o segundo desenho deveria ser um esboço mais rigoroso, com recurso à perspetiva (pontos de fuga), mas feito à mão levantada; o terceiro registo deveria ser um desenho expressivo. Sendo que a abordagem ao espaço físico deveria revelar competências de desenho com volumetria obtida através de zonas claras e escuras.



Para estas duas aulas elaborou-se uma apresentação em *Power Point* (Anexo 3) através da qual se expuseram as propostas de trabalho.



Figura 27 – Algumas imagens da apresentação em *Power Point*

Antes de terminar as aulas, fez-se novamente a abordagem à criatividade, uma vez que esta se relaciona com a criação de novas ideias, processos, instrumentos ou produtos úteis/aplicáveis e que o pensamento crítico não implica a criação de algo, mas indicia uma “força” que pode/ou não levar à criatividade.

Perante o texto dado aos alunos, pretendia-se que desenvolvesse o pensamento criativo que os levasse a um modo de olhar e relacionar criativo. O pensamento criativo precisa do pensamento crítico para avaliar, seleccionar e decidir, e o pensamento crítico precisa do criativo para encontrar respostas adequadas aos problemas, ou propor argumentos alternativos.

O desafio proposto teve como objetivo, uma preparação propedêutica para trabalharem narrativas visuais, neorrealistas contemporâneas.

#### **6.4.4 Aula de 27/10/2014 – 2 tempos letivos**

Quinze dias depois, voltámos a encontrar-nos com os alunos. Percebeu-se da última sessão que os alunos tinham dificuldades em desenhar em perspetiva linear. Não descurando a metodologia investigação/ação, considerou-se oportuno, treinar competências de apropriação de alguns conceitos básicos sobre perspetiva linear.

Para as aulas, levámos um ferro de engomar, a brasas e propôs-se aos alunos a captação rápida deste objeto de trabalho, numa dinâmica própria do desenho de observação. De cinco em cinco minutos, mudou-se a posição do objeto em relação ao



observador. Nestas aulas pretendeu-se estimular os alunos para uma postura mais proactiva em relação ao desenho, alertá-los para a necessidade de uma observação atenta e levá-los a perceber as linhas de força que estruturam os objetos a observar/desenhar.

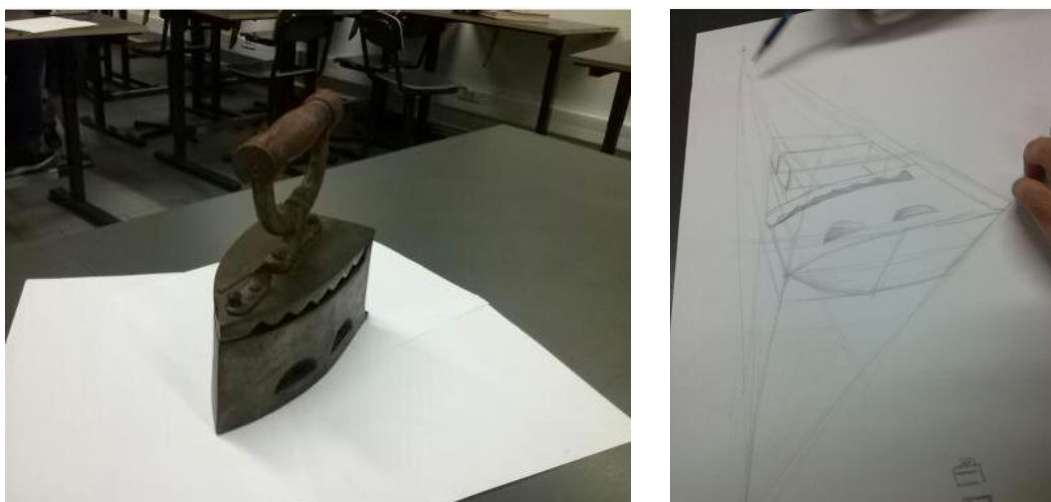


Figura 28 – O objeto a ser observado – o objeto desenhado

Os objetos levados para a aula tinham como função estimular a imaginação. Considerou-se um recurso rico, pelo facto de não pertencerem ao quotidiano de hoje, contam histórias e contêm uma variedade de informação e significado e permitem aproximações diversas. Pretendeu-se, com estes objetos, despoletar pensamento crítico e criativo, suscitando pensamentos divergentes.

#### **6.4.5 Aulas de 17/11/2014 – 2 tempos letivos**

Nas aulas seguintes, associaram-se três referentes (ferro de engomar, máquina de cozinhar a petróleo e socos serrados de Trás os Montes – objetos em deduzo na atualidade), e propôs-se aos alunos que criassem uma narrativa neorrealista contemporânea, partindo das preocupações sociais do século XXI. Durante estas duas aulas, os alunos desenvolveram estudos conceptuais/figurativos, nos diários gráficos. Apesar de não ter sido autorizada a captação de imagens, que possam comprovar, nas observações participativas que se registaram notaram-se dificuldades acrescidas focadas no acto de desmontarem o que eram preocupações sociais contemporâneas. Levou-se os

alunos a refletir sobre temas da atualidade que os preocupavam, por comparação às que levaram os artistas da corrente neorrealista a expressarem-se.



Figura 29 – Máquina de cozinhar a petróleo e socos serrados de Trás os Montes

Os alunos desconheciam o ferro de passar e a máquina de cozinhar, a petróleo. Disseram que nunca tinham visto. Nunca tinham visto imagens dos mesmos. Antes de terminarem as aulas, informou-se os alunos que no dia 29 de novembro, na Fábrica das Palavras – Biblioteca e equipamento cultural de Vila Franca de Xira, Eduardo Salavisa faria o lançamento da obra de sua autoria “Diário de Viagem 2. Desenhadores-Viajantes” e deixando o convite em aberto para tal evento.

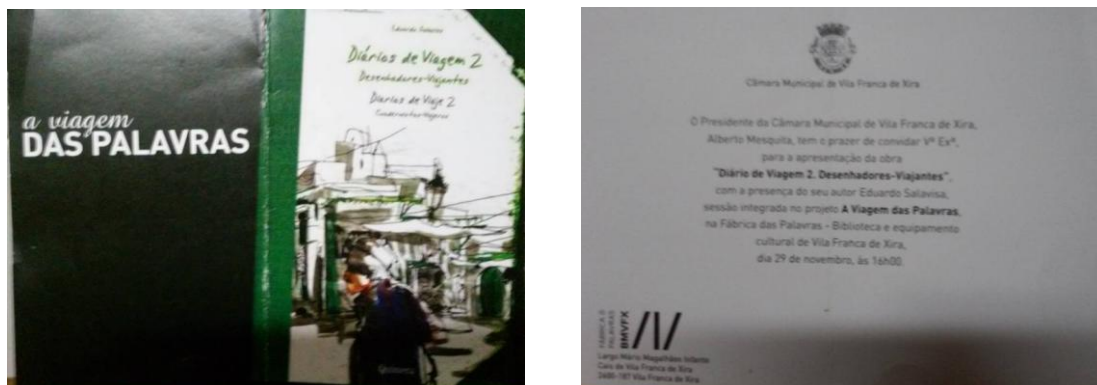


Figura 30 – Convite distribuído a cada aluno

#### **6.4.6 Aulas de 24/11/2014 – 2 tempos letivos**

Na semana seguinte, começaram-se as aulas com a análise dos estudos previamente realizados no Diário Gráfico e acrescentou-se mais um elemento a ter em consideração – uma fotocópia de uma imagem de uma sandália feminina, contemporânea com o salto feito em cortiça. Foi facultada a cada aluno um cartão prensado (à semelhança dos materiais de suporte usados pelos artistas neorrealistas) e foram convidados a expressarem as suas preocupações através do desenho, enquanto pessoas inseridas numa sociedade contemporânea em constante mudança.

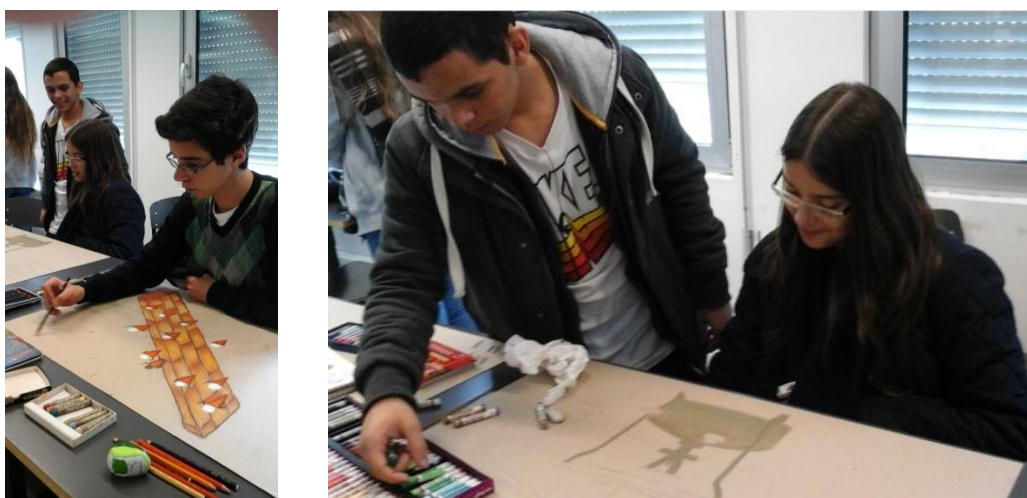


Figura 31 – Desenvolvimento das narrativas contemporâneas e visuais

#### **6.4.7 Aulas de 10/12/2014 - 2 tempos letivos**

Nas aulas seguintes, os alunos deram continuidade às narrativas contemporâneas, tendo em consideração aspetos como a composição e o equilíbrio. Também foi proposto que as composições elaboradas pelos alunos se realizassem a pastel de óleo. Os alunos acabaram por trocar ideias e partilhar materiais.

As dificuldades iniciais foram completamente ultrapassadas, os alunos acabaram por apropriar-se das intencionalidades propostas e os trabalhos decorreram num clima de motivação, acabando por mostrar um “saber pensar.

#### **6.4.8 Aulas de 15/12/2014 – 2 tempos letivos.**

Nas últimas duas aulas concluíram-se os trabalhos, definiram-se estratégias para organizar a exposição dos trabalhos na biblioteca. Os alunos fizeram a autoavaliação de todos os trabalhos realizados durante o primeiro período. O processo de autoavaliação foi feito através do preenchimento de um formulário eletrónico, concebido pela professora titular da disciplina de Desenho A, (Anexo 5).

#### **6.4.9 Conclusão da composição individual, análise e autoavaliação**

Decidiu-se integrar os sumários em anexo, neste relatório, para tornar visível a continuidade que a professora cooperante deu á planificação da unidade de trabalho - com já se referiu, as aulas da Prática Supervisionada não foram lecionadas de forma seguida e sequencial num tempo cronológico, mas com interrupções intencionais.

A periodicidade das aulas lecionadas na Prática de Ensino Supervisionada foi quinzenal. Todavia, todas as segundas feiras em que não acontecia a Prática Supervisionada, fez-se uma visita à sala de aula para observar os alunos, com o objetivo de se construir uma perceção dos seus desempenhos.

Considerou-se que se deve diversificar experiências de aprendizagem, partindo de documentos simples mas eficazes. Ao ler e escrever desenvolvem-se competências de leitura e de escrita, e observando e refletindo aprende-se a interpretar a obra de arte, em contextos de tempo e espaço das civilizações e acontecimentos. A proposta operativa efetuada tem uma correspondência direta com o Desenho A e História da Cultura e das Artes e incide temporalmente sobre a temática do Neorrealismo.

Aos alunos transmitiu-se a ideia de que há um valor formal que caracteriza a obra (auto significativa) independentemente do que esta significa (tema/conteúdo). Reconhecendo a arte como um produto do sistema social e cultural de cada civilização e de cada época abordou-se o Neorrealismo como uma estética de coragem e intervenção cívica de uma terceira geração modernista, que ao contrário das antecessoras, exigiu uma maior democratização do regime. Pode-se entender, que a abordagem deste conteúdo programático da História da Cultura e das Artes, lembra os sacrifícios a que foram obrigados e as perseguições sofridas apenas por manifestarem uma visão não alinhada com o regime salazarista, observando com rigor social as condições de vida das classes mais desfavorecidas da população portuguesa dos meados do século XX.

As “estórias” da História constituem um valioso património humano para que a memória não apague as referências que nos devem nortear e permanecer em consciência.

Os conteúdos deste trabalho, perfeitamente adequados à História da Cultura e das Artes é sempre um ponto de partida de observação e análise, de um modo distanciado do conjunto significativo de obras de arte que ajudaram a projetar o movimento neorrealista num arco disciplinar, contando com o Desenho A, numa relação de osmose, tal qual os artistas da época protagonizaram a mesma relação entre eles e o povo. A aplicação da UT convoca a análise do objeto artístico na sua especificidade.



## **Capítulo VII - Apresentação e análise dos dados**

Na prática letiva, pode-se entender como resultados vários aspetos provenientes do processo ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, surgem imediatamente as avaliações e as classificações. Estas são sem margem para dúvida a parte mais visível e quantificável dos resultados, sendo por isso designadas de resultados quantitativos. Mas existem outros aspetos que, embora não sejam passíveis de se fazer uma abordagem quantitativa, representam uma fatia igualmente importante e fundamental na determinação da qualidade dos resultados obtidos - resultados qualitativos. Obteve-se assim, um conjunto de dados referentes a registos nos diários gráficos, dos trabalhos plásticos desenvolvidos e suas narrativas. Dos 10 alunos que constituíram a turma, 4 não permitiram a cedência das suas narrativas. Aplicaram-se dois questionários para obtenção de dados: o primeiro para se aferir o grau de satisfação em relação ao tema e conteúdos da UD e relação pedagógica; e o segundo para extraír dados sobre o entendimento que os alunos tinham sobre o ensino-aprendizagem do desenho, pelo facto de o grupo-turma não aceitar com empenhamento aulas que não tivessem enfoque nos conteúdos de “materiais”, “procedimentos” e “sintaxe”, contemplados pelo programa de Desenho. Os alunos ofereceram alguma resistência quanto à abordagem do conteúdo “sentido” (interpretação e uso), afirmando não necessitarem dessas abordagens para o exame de Desenho A.

### **7.1 Narrativas dos alunos - trabalhos finais**

Os trabalhos finais das narrativas visuais e escritas, considerados como dados qualitativos, foram desenvolvidos por via da visão sincrónica do desenho – Porque e como se desenha? Desenho como disciplina e Desenho como intervenção.

Apenas 6 alunos entenderam que queriam partilhar os seus trabalhos, distribuídos da seguinte forma.

#### **7.1.1 Intervenção sobre a igualdade de género**

Seguidamente são apresentados um conjunto de comentários relativos à “igualdade de género”.

Não é só nos nossos dias, esta desigualdade, infelizmente; já existe há milhares e milhares de anos: O Homem foi sempre mais valorizado que a Mulher, e todos os seres humanos têm direito à igualdade, por isso é injusto cada um desses géneros terem diferentes lugares na sociedade.

O meu trabalho baseou-se nisso mesmo: fiz uma bota de cano alto, moderna, com uma máquina a petróleo no seu interior, que ainda representa o lugar da mulher na sociedade moderna, querendo chegar aos mesmos direitos do homem; daí a bota estar do mesmo tamanho da soca /que representa o sexo masculino), mas que ao mesmo tempo está desproporcional devido a essas mudanças ainda não serem definitivas. O sapato que está preso a estes dois elementos representa a camada mais jovem, daí ser mais moderno, de uma dimensão menor, pois ainda se encontra em desenvolvimento e poderá ter já uma nova maneira de ver e intervir na sociedade.

Gostei de realizar este trabalho, embora no início tenha tido algumas dificuldades, porque ainda não tinha a mente aberta a este tipo de intervenção. Creio que o balanço deste trabalho é positivo.



Ilustração 1 – Trabalho realizado pela aluna Helena Rafaela Tomé

### 7.1.2 Legionela

Segue-se um comentário em relação ao tema da “legionela”.

O tema do trabalho é a legionella, em que as máquinas de cozinhar a petróleo, representam as torres de arrefecimento; estão a libertar a legionella, representada por uma camada espessa e colorida, para cima das socas e sandálias moderna, que representam os trabalhadores, e assim podemos ter uma interpretação plástica diferente sobre a legionella.





Ilustração 2 – Trabalho realizado pelo aluno António Agostinho Serra

### 7.1.3 Poder do petróleo

Segue-se um comentário em relação ao tema do “poder do petróleo”.

O meu trabalho constitui-se pelas socas que são atingidas pelo petróleo produzido pela máquina de cozinhar; a bota mais moderna é atingida por bombardeiros dos E.U.A; fica de fora do alcance do petróleo.



Ilustração 3 – Trabalho realizado pelo aluno Geovany

#### 7.1.4 Neorrealismo

Com os objetos fornecidos, um fogão a petróleo, um sapato de salto alto e um tamanco, tentou-se representar a crise social em que hoje vivemos e que teve início em meados de 2008.

O sapato de salto alto representa os grandes interesses capitalistas que à época culminaram em grandes mudanças nas nossas vidas ao aplicar às famílias grandes níveis de austeridade.

O fogão - povo - representado semidesmantelado, sugere o início dos problemas provocados por essa extrema austeridade nas famílias, e a crise nacional daí resultante.

O tamanco partido, com as suas cores e pinturas outrora bonitas e viçosas, tal como as flores, é o resultado dessa crise, representando as famílias, que anteriormente estáveis financeiramente, profissionalmente e psicologicamente, agora, em muitos casos se encontram separadas tanto pela emigração obrigatória como por razões emocionais e de desemprego. O futuro parece-me difícil, incerto e por isso negro.



Ilustração 4 – Trabalho realizado pela aluna Sara Firmino

#### 7.1.5 Fábrica dos sonhos

Na temática da “fábrica de sonhos” houve 1 aluno que desenhou uma fábrica bastante real, guardada por objetos altos, simbolizando o poder de quem manda e bem;

os fogões como guardiões. Obrigadas a trabalhar, as pequenas socas – o povo, sabem que há sempre alguém que lhes pode matar os sonhos, dos grandes e das crianças que estão à sua responsabilidade, retirando-lhes oportunidades de vida que as tornem diferentes.



Ilustração 5 – Trabalho realizado pelo aluno Francisco Silva

### 7.1.6 Entre muros, um espaço de liberdade

No tema da “muralha” procurou-se representar a separação existente entre a raça branca e a raça preta. O uso do fogão a petróleo significa que existe humanidade nas duas raças, contudo com diferenças; a soca corresponde à raça negra e o sapato moderno à branca. Parece não existirem diferenças, mas o sapato moderno corresponde a uma sociedade desenvolvida, enquanto a soca, sendo um objeto mais antigo representa uma sociedade que luta contra guerras, pelo seu desenvolvimento.

O tema do trabalho é o racismo, sendo a parede o símbolo da separação, não aceitação tranquila, sendo uma raça discriminada a nível mundial. Os sujeitos a subir a muralha significa que estão a tentar quebrar essa separação, para que possa haver igualdade de direitos entre as raças, até se extinguir por completo o racismo.



Ilustração 6 – Trabalho realizado pelo aluno João Carlos

### 7.1.7 Exposição dos trabalhos na biblioteca da escola

Toda a ação escolar visa despertar e estimular a criatividade do aluno, ou seja, desenvolver um processo de crescimento de potencialidades criadoras e renovadoras.

Ao considerar-se a importância da partilha de conhecimento e saberes na comunidade educativa, e porque não se vive sem ter experiências estéticas, fez-se a exposição dos trabalhos finais dos alunos, na biblioteca da escola.



Figura 32 – Título da exposição





Figura 33 – Aspeto geral



Figura 34 – Publicação Facebook da biblioteca

## 7.2. Questionário sobre a intervenção pedagógica

Com o objetivo de recolher a opinião dos alunos relativamente ao desempenho da estagiária foi solicitada colaboração para o preenchimento de um questionário, utilizando a Drive do Google, cujos resultados são apresentados seguidamente. (Anexo 6).

Quadro 7- Questionário sobre o desempenho da estagiária.

Questões	Respostas
1. A estagiária tem domínio dos conteúdos pedagógicos?	Com uma escala de 1 a 5, todos os alunos atribuíram o valor 5
2. A relação estagiária/aluno(a) foi boa?	9 alunos responderam sim e 1 respondeu não.
3. A documentação disponibilizada pela estagiária foi útil e pertinente?	Todos os alunos atribuíram o valor 5
4. Os objetivos propostos para as aulas foram concretizados?	Todos os alunos responderam que sim.
5. Considerou que as metodologias foram adequadas?	Todos os alunos atribuíram o valor 5.
6. As atividades realizadas tiveram interesse?	Todos os alunos atribuíram o valor máximo da escala 5.
7. A informação disponibilizada foi rigorosa?	Todos os alunos responderam sim.
8. A frequência destas aulas foi relevante para as suas aprendizagens?	9 alunos atribuíram o valor 5 e 1 valor 3.

### 7.2.1 Questionário diagnóstico sobre a prática pedagógica supervisionada

Depois de ter ficar concluída a Prática Pedagógica Supervisionada decidiu-se, novamente, aplicar um questionário com o objetivo de aferir, em conjunto com os outros dados recolhidos, a pertinência do estudo. Utilizou-se, mais uma vez, a plataforma Drive do Google, tendo sido enviado o link dos questionários para o email dos alunos, acompanhados com o seguinte texto:

A disciplina de desenho é uma das disciplinas principais do teu curso, e continuará a ser ao longo do teu percurso escolar. Irás progredindo com as diversas experiências que irão surgindo.

O desenho ocupa um lugar fundamental na nossa sociedade. Ele é uma potencial forma de comunicação. Enquanto aluno de artes, é responsabilidade tua dominares o desenho. Considerando o programa da disciplina de Desenho A, do 11.º Ano, que tem como objetivo o desenvolvimento de competências dentro da tricotomia global «Ver-Criar-Comunicar», foi proposto que os alunos realizassem um trabalho relacionado com a uma visão contemporânea a partir da história de um movimento artístico – o Neorrealismo. Pretendemos que respondas às questões, com a finalidade de podermos avaliar as aulas lecionadas no contexto da Prática Pedagógica Supervisionada. Obrigada

Os dados recolhidos apresentam-se no Quadro 8, na primeira coluna as questões colocadas aos alunos e na segunda coluna as respostas obtidas e quantificadas. (Anexo 8).

Quadro 8 – Questões e respostas

Questões	Respostas
1. Já alguma vez havias realizado um projeto em Desenho A com conteúdos de História da Cultura e das Artes?	Todos os alunos responderam que não.
2. Consideras positiva esta integração para o teu entendimento da História da Arte?	Todos os alunos responderam que sim.
3. Consideras positiva a integração da História da Cultura e das Artes para o teu desenvolvimento gráfico/plástico?	Todos os alunos responderam que sim.
4. A produção de conhecimento e a capacidade intelectual estão conectadas ao pensamento divergente e visual, sobretudo, se quisermos um desenvolvimento coletivo, onde a percepção, a imaginação e a reflexão levam à transformação social. Consideras que a temática do Neorrealismo te ajudou a interagir com a tua realidade?	Todos os alunos responderam que sim.
5. O conhecimento do movimento artístico neorrealista ajudou- te a entender que a defesa do património é uma ato de cidadania?	Todos os alunos responderam que sim.
6. Conseguiste estabelecer comparações entre a época Neorrealista (passado) e o teu tempo presente?	Todos os alunos responderam que sim.
7. Antes deste Projeto o Desenho para ti era: a) A cópia perfeita de objetos/imagens. b) A expressão de emoções e sentimentos. c) A comunicação. d) A técnica.	10 alunos responderam que o desenho é a cópia perfeita de objetos/Imagens. E 5 também optaram pela alínea d) em conjunto. Nenhum aluno escolheu as opções b) e c).
8. Depois do Projeto, o Desenho para ti é: a) Observar e registar com poder de análise e síntese na criação de novas imagens. b) A possibilidade de um exercício crítico/intervenção social. c) Possibilidade de comunicação de mensagens, utilizando a criatividade. d) Um caminho e experiências para a análise e interpretação de significados que as imagens nos transmitem. e) Uma forma de reagir, uma atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente e construtiva. e) O enriquecimento da dinâmica social, tornando-me mais capaz de ver criticamente de intervir na interação social.	Os alunos assinalaram todas opções.
9. Durante o 2.º e 3.º Período voltaste a recorrer a temáticas históricas para desenhar/criar?	1 aluno respondeu sim e 9 responderam não.
10. Se respondeste “Sim” à questão anterior, refere qual/ou quais:	1 aluno responde sim - 1.ª Grande Guerra Mundial; genocídio feito pelos alemães nos campos de concentração e a revolução industrial.

100% dos alunos responderam a este questionário.

### **7.3 Definição dos critérios de avaliação do desempenho**

Os critérios da avaliação de desempenho são considerados nesta secção pelo facto de se considerarem dados importantes a definição e perfil das avaliações atribuídas aos alunos no 1.º Período.

- Desenvolvimento do espírito de observação e atenção visual e a aquisição de hábitos de registo metódico [observação/contemplação e desenho autónomo no Diário Gráfico].
- Capacidade de definir, conduzir e avaliar o trabalho em termos de objetivos, meios, processos e resultados com a utilização pertinente de métodos planificados e faseados na abordagem de cada UT [metodologia de trabalho /utilização dos materiais pedidos / realização dos TPC].
- Capacidade de iniciativa, participação e envolvimento no trabalho proposto e a integração interpessoal [iniciativa / empenho / relacionamento].
- Demonstração de invenção criativa aplicada a imagens, formas, objetos e espaços, associada ao domínio de diferentes processos conducentes à sua transformação e ao desenvolvimento de uma expressividade gráfica personalizada (evitando e distinguindo as soluções expressivas resultantes da “aplicação de fórmulas” ou da aplicação gratuita de estereótipos gráficos) [criatividade / originalidade / expressividade].
- Capacidade de leitura e interpretação crítica e autónoma de desenhos e imagens, acompanhada de uma consciência dos principais aspetos de ordem simbólica e estética convencional que estruturam a sua informação e significado [cultura visual geral].
- Valorização estética e consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes [cultura visual no âmbito da história do Desenho]
- Conhecimento e observância dos cuidados de segurança e de responsabilidade ecológica.

### **7.4 Autoavaliação**

A opinião do aluno é importante, na medida em que toma consciência do trabalho desenvolvido, sendo uma competência que lhe será muito útil ao longo da sua



vida. O aluno deverá ser convidado a comparar o seu desempenho com os objetivos previamente estabelecidos. “Este método [a autoavaliação] reforça as relações entre o aluno e o seu trabalho” (Barrett, 1982, p.66), pois dá oportunidade aos alunos de refletirem sobre a sua própria aprendizagem, responsabilizando-os por ela. A leitura e análise da autoavaliação realizada, permitiu reforçar a ideia de que o trabalho tinha sido apreciado positivamente pelos alunos, que a maioria se tinha esforçado ao máximo e que estavam satisfeitos com os resultados obtidos. Quanto à classificação que os alunos julgaram merecer, foi, na maioria dos casos semelhante à classificação atribuída pela professora Isabel Susana Sousa, havendo apenas em algumas situações pequenos desvios relacionados com a falta de percepção dos alunos sobre o valor de cada trabalho.

## 7.5 Resultados da avaliação do desempenho dos alunos

A avaliação de desempenho, segundo os critérios tem a ponderação de 40% na avaliação final.

Considera-se pertinente fazer-se alusão à avaliação do desempenho, uma vez que tem um fator de 40% na determinação da classificação final. Registaram-se os dados na Tabela 2, cujos critérios são definidos pelo docente titular da disciplina.

Tabela 2 – Avaliação do desempenho

Alunos	Avaliação (escala 0-20 valores)
1	13
2	14
3	14
4	13
5	13
6	14
7	16
8	14
9	17
17	14

As avaliações dos trabalhos e a avaliação de desempenho que ditaram a classificação final do 1.º Período podem ser consultadas no Anexo digital.

## **7.6 Avaliação**

Conderou-se oportuno fazer referência aos critérios de avaliação para aferir-se o conteúdo “Sentido” contemplado no programa de Desenho, como parte integrante dos mesmos.

### **7.6.1 Critérios de Avaliação: Desenho A - 11º Ano – Aprovados em Conselho Pedagógico**

As avaliações atribuídas aos alunos foram sustentadas nos critérios que se transcreveu na íntegra:

Tipologias de trabalhos:

- Desenhos e outras concretizações gráficas produzidas no âmbito da disciplina (diário gráfico, etc.).
- Textos eventualmente produzidos (relatórios, comentários, trabalhos, textos de reflexão, entrevistas).
- Disseminação dos trabalhos junto da própria turma, na escola ou no meio, tais como exposições regulares ou pontuais, formais ou informais, publicação em jornal de parede, em blogues, no site do agrupamento, entre outras ações eventuais.
- Provas de caráter prático.

Avaliação dos trabalhos (conceitos e práticas): 60%

- Conceitos:
  - a. Domínio dos conceitos constantes nos conteúdos programáticos, com especial incidência naqueles que são de aprofundamento e que constam do capítulo “sintaxe”, e sua correta aplicação;
  - b. Domínio dos vocábulos específicos da área do desenho.
  - c. Conhecimento das condicionantes psicofisiológicas da perceção e da representação gráfica.
  - d. Conhecimento e valorização do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objetos visuais, assente numa consciência de fatores que o estruturam e o condicionam.
- Práticas:
  - a. Domínio de uma grande diversidade de suportes, em escalas e matérias diferenciadas, e as suas potencialidades.

- b. Domínio dos diferentes meios atuantes, integrando o conhecimento da sua natureza específica com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações.
- c. Domínio de fatores, processos e sistemas de estruturação e organização formal, cromática, espacial e dinâmica e sua articulação operativa na representação e na expressão gráfica.
- d. Domínio na aplicação dos princípios e estratégias de composição e estruturação, compreensão prática de ocupação de página, enquadramento e processos de transferência, compreensão prática de ocupação de página
- e. Capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível e domínio, no campo dos estudos analíticos do desenho à vista, de proporção, escala e distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria, configuração e pontos de inflexão do contorno, acompanhada do desenvolvimento de uma capacidade de síntese gráfica.
- f. Adequação da formulação gráfica à função, à audiência e à tecnologia de divulgação.
- g. Eficácia técnica no uso dos recursos gráficos e construtivos.
- h. Utilização de novas tecnologias e sua aplicação às tarefas e processos do desenho.

Avaliação do desempenho: 40%

- Desenvolvimento do espírito de observação e atenção visual e a aquisição de hábitos de registo metódico.
- Capacidade de definir, conduzir e avaliar o trabalho em termos objetivos, meios, processos e resultados com a utilização pertinente de métodos planificados e faseados na abordagem de cada UT.
- Capacidade de iniciativa, participação e envolvimento no trabalho proposto e a integração interpessoal.
- Demonstração de invenção criativa aplicada a imagens, formas, objetos e espaços, associada ao domínio de diferentes processos conducentes à sua transformação e ao desenvolvimento de uma expressividade gráfica personalizada (evitando e distinguindo das soluções expressivas resultantes da “aplicação de fórmulas” ou da aplicação gratuita de estereótipos gráficos)

- Capacidade de leitura e interpretação crítica e autónoma de desenhos acompanhada de uma consciência dos principais aspectos de ordem simbólica, estética convencional que estrutura a sua informação e significado.
- Valorização estética e consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.
- Conhecimento e observância dos cuidados de segurança e de responsabilidade ecológica.

Pareceu ficar comprovado que a dimensão do “Sentido” contemplada no Programa de Desenho, não consta dos mesmos.

### 7.6.2 Critérios de avaliação da Unidade Didática

A avaliação da aprendizagem efetuou-se através da análise dos trabalhos realizados pelos alunos. Esta análise teve em conta, não só o resultado final, mas todo o processo inerente às várias fases do trabalho. Embora o produto final pretendido estivesse muito bem definido desde a primeira aula, os alunos tiveram de realizar várias tarefas, direta ou indiretamente, relacionadas com a execução desse produto final, com vista a percorrer o “caminho” que os levaria ao resultado.

Na avaliação de final de período foram tidas em consideração as atitudes manifestadas durante a realização das tarefas. Fazem parte das atitudes: o comportamento, a participação e interesse e os hábitos de trabalho revelados. De referir, que desde o início do ano letivo que esta é considerada uma turma com comportamento bom, com alunos que poderiam ser mais interessados e cumpridores. No entanto, temos de realçar uma melhoria significativa do empenho com que os alunos da turma desenvolveram as tarefas constantes da proposta de trabalho “Narrativas contemporâneas do Neorrealismo”, mas sim na nota de final do período, de acordo com as orientações pré-estabelecidas pela escola.

Quadro 9 – Critérios de avaliação da Unidade Didática

1.ª Unidade Didática		2014/2015
Desenho A		
Escola Professor Reynaldo dos Santos		
1 UD – O Neorrealismo e o Desenho A		Duração da UT: 22 de setembro
N.º de alunos da turma: 12	N.º de alunos que realizaram o trabalho: 10	Ano/Turma: 11º E
1 UT – Recreação da obra “Almoço do Trolha”, no diário gráfico		

1 – Criatividade na recreação da imagem	10%
2 – Qualidades expressivas do desenho	50%
3 – Qualidades gráficas globais do desenho obtido	40%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>
2 UT – “Almoço do Trolha”, em puzzle coletivo	
1 – Exploração e diversidade do alfabeto visual	20%
2 - Qualidades expressivas na exploração dos materiais	40%
3 - Qualidades técnicas na utilização dos materiais	20%
4 – Qualidades globais do desenho	20%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>
3 UT – “Constantino, o guardador de vacas e de sonhos” – registo de desenhos no dário gráfico	Duração da UT: 13 de outubro
N.º de alunos da turma: 12	N.º de alunos que realizaram o trabalho: 10
Ano/Turma: 11.º E	
1 – Criatividade no esboço da ideia/composição	40%
2 – Qualidades gráficas na interpretação do espaço da ação (uso da perspetiva cónica)	40%
3 – Qualidades expressivas do desenho	20%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>
4 UT – O Neorrealismo criativo no diário gráfico	Duração da UT: 20 de outubro a 6 de novembro
N.º de alunos da turma: 12	N.º de alunos que realizaram o trabalho: 10
Ano/Turma: 11.º E.	
1 – Criatividade e expressividade do 1.º Exercício (trolhas do século XXI	35%
2 – Relação forma/fundo (inversão da relação da imagem dada)	15%
3 – Criatividade e expressividade do 2.º Exercício (mulher na vindima)	15%
4 – Simplificação por nivelamento e inspiração em Diego Rivera	35%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>
5 UT – Desenho de observação – o antigo ferro de engomar	Duração da UT: 27 de outubro
N.º de alunos da turma: 12	N.º de alunos que realizaram o trabalho: 10
Ano/Turma: 11.º E	
1 – Captação da estrutura global do modelo dado	10%
2 – Proporcionalidade e noção de perspetiva	50%
3 – Qualidades gráficas do desenho	35%
4 – Número de desenhos (8)	5%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>
6 UT – Friso em desenho coletivo	Duração da UT: 10 de novembro
N.º de alunos da turma: 12	N.º de alunos que realizaram o trabalho: 10
Ano/Turma: 11.º E.	
1 – Número de desenhos preparatórios	10%
2 – Captação da estrutura global dos modelos	10%
3 – Proporcionalidade e noção de perspetiva das formas representadas	20%
4 – Qualidades expressivas dos desenhos individuais	20%
5 – Qualidades compositivas e expressivas do desenho coletivo (global/final).	40%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>
7 UT – Desenho de observação – o antigo ferro de engomar	Duração da UT: 27 de outubro
N.º de alunos da turma: 12	N.º de alunos que realizaram o
Ano/Turma: 11.º E.	

	trabalho: 10	
1 – Criatividade e originalidade da ideia [concepção e simbolismo perante os elementos dados]		20%
2 – Qualidades compositivas [equilíbrio de formas e de cores; consciência da estrutura compositiva elaborada]		30%
3 - Qualidades técnicas dos materiais utilizados		10%
4 – Qualidades plásticas/gráficas/estéticas		20%
5 - Qualidades globais		20%
	<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

## 7.7 Avaliações do 1.º, 2.º e 3.º Períodos

Para o estudo dos dados consultou-se as pautas do 1.º Período (espaço de tempo onde decorreu a intervenção da Prática Pedagógica Supervisionada), e dos 2.º e 3.º Períodos, na disciplina de Desenho A. Da compilação dos dados resultou a Tabela 3.

Tabela 3 – Classificações do 1.º, 2.º e 3.º Períodos do Ano Letivo de 2014/2015

Alunos	Desenho A		
	1.º Período	2.º Período	3.º Período
1	13	11	14
2	13	14	16
3	10	14	16
4	13	13	14
5	12	13	14
6	14	13	15
7	14	15	17
8	13	14	16
9	14	16	17
10	11	14	14

Para reflexão dos resultados obtidos, todos os períodos, é realizado um relatório onde constam as classificações da turma, e fornecem um conjunto muito valioso de informações estatísticas.

Fez-se a consulta referente ao 1.º e ao 3.º Períodos, em relação à disciplina de Desenho A, que se registaram na Tabela 4.

Tabela 4 – Relatório de classificações da turma E do 11.º Ano (1.º Período)

Desenho A	0-7	8-9	10-13	14-16	17-10	%<10	%>=10
1º Período	0	0	7	4	0	0,00%	100.00
3º Período	0	0	0	8	2	0,00%	0,00%

## **7.8 Discussão dos resultados**

O enquadramento teórico que subjaz ao trabalho desenvolvido durante o estágio teve sempre presente a importância do desenho como um elemento indispensável em toda a linguagem plástica. Como tal, a sua utilização através do Diário Gráfico coloca este suporte como um instrumento pedagógico num campo de experimentação ilimitado, que inspira diversas significações de registo gráfico, ao mesmo tempo que exercita, amplia e cruza os conteúdos da disciplina e os de outras áreas.

A prática do desenho expressivo em Diário Gráfico, cujos temas foram fornecidos sob a forma de texto e outras, e cujos materiais e técnicas foram trabalhados em contexto de sala de aula, permitiu-nos observar uma transformação gradual do processo criativo do aluno, contribuindo para desenvolver a perceção e a expressão gráfica, e tornar os alunos mais reflexivos e críticos, atitudes necessárias para a formação da singularidade e vivência de cada um.

Os dados sobre a autoavaliação dos alunos revelaram-se (anexamos cópia da ficha de autoavaliação, em suporte informático).

Sete alunos obtiveram avaliação entre 10-13 valores; três estão no intervalo entre 14-16 valores; com menos de 10 valores há 0% de alunos e com mais de 10 valores há 100% de alunos.

Os alunos, que inicialmente mostraram dificuldades acrescidas, tiveram um desempenho significativo e aceitaram expor os trabalhos finais na Biblioteca da Escola.

Pretendia-se que os trabalhos fossem expostos no Museu do Neorrealismo – Vila Franca de Xira, com o painel “Almoço do trolha – re-materialização”, atualmente afixado no átrio principal da escola.

Em qualquer projeto, a desejada passagem do plano, isto é, do documento escrito orientador da ação à prática, implica necessariamente uma adequação à realidade concreta. Embora a elaboração de um projeto parta da análise do quotidiano, a sua operacionalização não se restringe à mera aplicação do que foi previamente desenhado, antes estabelece o diálogo e a complementaridade entre conceção e a realização, entre pensamento e ação, entre o que se deseja e o que se tem, implicando muitas vezes a reestruturação e reformulação do que foi inicialmente elaborado (Barroso, 1992). Um projeto envolve essas duas dimensões complementares e é, por isso, um processo aberto e dinâmico, avesso a uma lógica normativa e prescritiva. É construindo progressivamente a partir do questionamento e da reflexão sobre a ação, a partir da

auscultação da realidade e da avaliação de resultados, que será possível chegarmos às reformulações necessárias para o concretizarmos.

O retrato traçado da turma vem de certo modo justificar a intervenção didático-pedagógica e revelar a necessidade de questionamento e reformulação dos processos de ensino, muitas vezes acriticamente adotados e mantidos ao longo do tempo, correspondendo a essa análise do cotidiano a que o projeto procurou dar respostas.

De acordo com dados apresentados verifica-se que os alunos não se preocuparam apenas com o que os artistas neorrealistas quiseram dizer, mas sim o que as suas obras lhes diziam em contexto com as suas vivências diárias. Ao caráter formalista da obra de Júlio Pomar acrescentou-se um meio de acesso à significação dos conteúdos através de uma interpretação contextualizada.

Dos resultados obtidos pensa-se que o objetivo: “Compreender historicamente a corrente artística Neorrealista e ser capaz de transpô-la para a realidade contemporânea dos alunos e da professora”, foi sobejamente cumprido. Entendeu-se que ao longo do percurso da intervenção letiva se fez jus a todos os objetivos propostos:

O aumento da consciência da importância dos fatores socioculturais na produção de qualquer significado tem consequências importantes para o ensino em Arte hoje. A arte-educação baseada em uma concepção pós-modernista é potencialmente conectada ao resto da vida, sem limites entre a arte e seu contexto social e cultural de origem (Franz, 2004:2).

Sobre os trabalhos finais das narrativas visuais e escritas, considera-se que estão delineadas as atitudes, os aspetos relacionados com o entendimento do movimento artístico Neorrealismo e a Cultura Visual, numa abordagem de re-materialização.

Em relação às atitudes destacam-se, como já se referiu anteriormente, uma melhoria do empenho dos alunos na realização do trabalho. A falta de motivação que constituiu uma das nossas primeiras preocupações desapareceu para dar lugar ao entusiasmo próprio dos que gostam verdadeiramente do que estão a fazer, que é um fator indispensável em qualquer trabalho artístico e que se refletiu na melhoria dos resultados quantitativos.

Cumpre-se mais uma vez salientar que esta turma foi considerada desde o início do ano como tendo comportamento bom, não havendo a esse nível nada a registar, mantendo-se igualmente bom. O que se pode constatar foi uma alteração da forma de trabalhar, uma melhoria do rendimento provocada por um aumento da motivação intrínseca dos alunos para realizar o melhor trabalho possível. Pode-se observar esta



melhoria através da forma como os alunos estiveram nas aulas, mas também na forma como trabalharam em casa para que a concretização do trabalho e através das observações realizadas, pela professora Isabel Susana Sousa. Quanto à problemática que deu origem ao nosso trabalho, pensamos que o acréscimo de informação disponível melhorou consideravelmente a Cultura Visual dos alunos, o que por sua vez conduziu a uma melhoria dos resultados obtidos a Desenho. Embora a cultura seja uma questão de difícil quantificação, há vários aspetos que nos apercebemos ao longo das aulas e que gostávamos de salientar:

- O espírito crítico dos alunos desenvolveu-se;
- As referências estéticas dos alunos aumentaram;
- Os gostos e preferências dos alunos consolidaram-se;
- A criatividade dos alunos evoluiu.

Apos a aplicação da UD, os alunos tinham adquirido:

- Maior consciência de si próprios e do mundo;
- Mais sensibilidade às questões artísticas;
- Maior preocupação na fundamentação do seu trabalho.

A leitura do discurso visual, na educação que vem tentando fortalecer na contemporaneidade “não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem” (Barbosa, 2003, p.18).

O Desenho, para os alunos, antes da intervenção do projeto era visto como a cópia perfeita de objetos/imagens e a técnica. Não percecionavam o Desenho como uma linguagem de expressão de emoções e sentimentos.

Depois da implementação é visto como:

- Observar e registar com poder de análise e síntese na criação de novas imagens.
- A possibilidade de um exercício crítico/intervenção social.
- Possibilidade de comunicação de mensagens, utilizando a criatividade.
- Um caminho e experiências para a análise e interpretação de significados que as imagens nos transmitem.
- Uma forma de reagir, uma atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente e construtiva.
- O enriquecimento da dinâmica social, aumentando a capacidade de ver criticamente e de intervir na interação social.

Quer as narrativas visuais, quer as escritas comprovam que todos os alunos conseguiram estabelecer comparações entre a época Neorrealista (passado) e o seu tempo presente.

Em relação à questão colocada aos alunos: “A produção de conhecimento e a capacidade intelectual estão conectadas ao pensamento divergente e visual, sobretudo, se quisermos um desenvolvimento coletivo, onde a percepção, a imaginação e a reflexão levam à transformação social. Consideras que a temática do Neorrealismo te ajudou a interagir com a tua realidade?”, responderam todos que sim.

Dos resultados das classificações inferiu-se que houve uma melhoria ao longo do ano letivo (Tabela 3).

Por último, dos dados obtidos através do questionário aplicado aos alunos sobre a intervenção pedagógica, através da análise das respostas dadas permitiu aferir que a relação pedagógica que se estabeleceu foi boa; consideraram que houve domínio dos conteúdos e a documentação disponibilizada foi útil e pertinente, por parte da estagiária.

Inicialmente os alunos mostraram-se relutantes e pouco predispostos em aceitar a implementação do projeto, porque enviesava sobremaneira as suas rotinas e práticas em sala de aula. Não mostraram interesse na componente teórica e conceptual da envolvente da UD. Com persistência, e muitos diálogos os alunos foram reformulando, progressivamente as suas atitudes, e numa fase final (muito refletida), consideraram as aulas relevantes para as suas aprendizagens e com particular interesse.

Os alunos e alunas do 11.º Ano, Turma E, do Curso Científico- Humanístico de Artes Visuais, foram desenvolvendo, ao longo do ano letivo, diversas competências técnicas e expressivas na disciplina de Desenho A. Entre os muitos e variados exercícios práticos, exploraram diferentes técnicas e materiais, desenvolveram desde o desenho de observação, na busca do rigor da representação objetiva, com os lápis de grafite de diversas durezas, até ao desenho expressivo, criativo e exploratório de técnicas mistas. Muitos dos trabalhos foram sendo expostos nos espaços de circulação da Escola e na Biblioteca e foram muito apreciados por toda a comunidade escolar. Este ano, a turma realizou também, com resultados muito positivos, um conjunto de exercícios de desenhos dedicados ao tema, Neorrealismo - narrativas contemporâneas, que resultaram de um processo de trabalho articulado entre a docente da disciplina e a professora Eduarda Mendes, no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa. Foi um trabalho muito rico e interessante também para as docentes, que puderam partilhar saberes, abordagens pedagógicas e experiências didáticas diferentes.

Os objetivos iniciais foram alcançados como se pode constatar pelas narrativas visuais e escritas feitas pelos alunos e considera-se terem contribuído, em grande medida, para a evolução do desempenho/classificações finais do 3.º Período. É de referir que a aluna Helena Rafaela Tomé, n.º 8 vai receber o “Certificado Mariana da Assunção da Silva” pelas suas narrativas, visual e escrita. A proposta foi feita à Professora Doutora Teresa Pinto, coordenadora do projeto “Educação, Género e Cidadania”. Estes certificados foram instituídos em 2009, no Agrupamento de Escolas Professor Reynaldo dos Santos – correspondem a um certificado de reconhecimento de trabalhos de mérito, como forma de valorizar trabalhos meritórios, realizados por alunos, que incidam sobre o conhecimento e o questionamento dos modelos e representações sociais que traduzam relações estereotipadas de género e situações de discriminação.

Considera-se de interesse comum referir que Maria da Assunção Silva é natural de Vila Franca de Xira, professora que ao longo de quarenta anos manteve intervenção ininterrupta em organizações de mulheres, e viveu a sua militância em regimes tão díspares como a Monarquia, a República, a Ditadura Militar e o Estado Novo.

Em relação às metodologias utilizadas, cumpriu-se o desígnio de se seguirem vários paradigmas que se sintetizam na Figura 35.

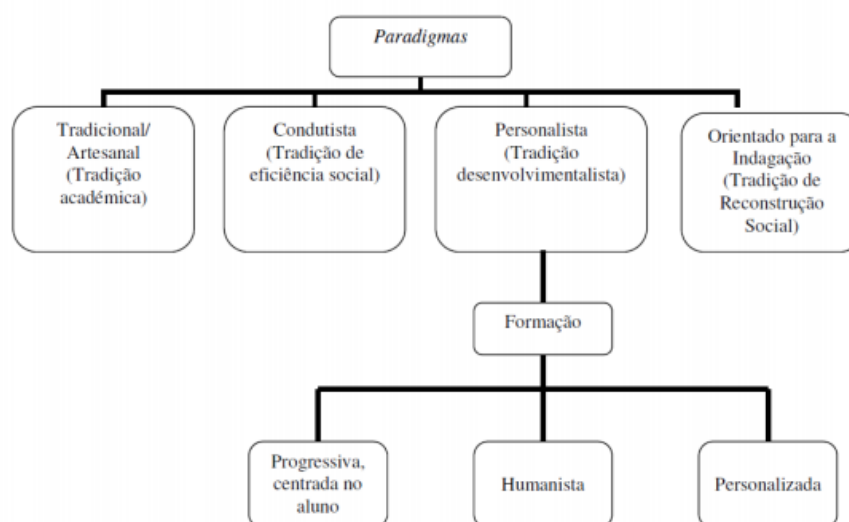


Figura 35 – Os Paradigmas de Zeichner

Segundo Zeichner (1983), nenhum destes paradigmas tem surgido de forma isolada, pelo contrário, o que tem predominado são os paradigmas híbridos. O mesmo

autor entende o paradigma como “uma matriz de crenças e princípios acerca da natureza e objetivos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, originando formas específicas de práticas de formação de professores”

No desenvolvimento da UD, deu-se ênfase ao paradigma Social Reconstrucionista que se define pela atitude ativista, pessoas comprometidas com o seu tempo, e responsáveis pelo futuro da sociedade, determinado pelas suas ações, que deixam um cunho pessoal.

## **Capítulo VIII - Considerações finais**

Esta investigação centra-se no estágio que se desenvolveu na Escola Professor Reynaldo dos Santos, em Vila Franca de Xira, na disciplina de Desenho A, numa turma de 11.º Ano, em conformidade com as regras estabelecidas. O estágio foi uma oportunidade de entrar em contato com a lecionação de aulas no Ensino Secundário, uma vez que a experiência profissional como docente enquadrava-se no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Foi possível conferir a possibilidade de aperfeiçoar competências socioprofissionais através de uma ligação com um nível de ensino ainda não experienciado e desconhecido.

O papel do professor remete para uma relação de compreensão e de ajuda para com os alunos. Os professores de Artes Visuais acabam por ser especiais por ter o privilégio de comungar, a maioria das vezes, de forma direta com sentimentos, pelas características próprias das disciplinas que lecionam. Para tal, é importante que este se questione quem é o adolescente. De algum modo, todos sabemos quem é quem, pois todos passámos por este período da vida. Procurou-se entender as suas angústias e reticências ao longo das aulas lecionadas. Considerou-se, na primeira aula, que o desafio proposto era difícil e quase impossível de realizar, e que o papel essencial da UD era o de poder conferir aos alunos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação para desenvolverem as suas capacidades e aproximarem-se, tanto quanto possível, dos seus próprios destinos.

Percebeu-se que os currículos e os seus conteúdos estão sujeitos ao que o professor pensa do que é a Arte. Os alunos apropriaram-se de um entendimento sobre o desenho até então não sentido/entendido. O Desenho é uma forma de conhecer e comunicar, que interliga várias áreas do saber e atua na aquisição e produção de conhecimento, que conduzirão ao entendimento da essência humana, da disciplina e o papel que tem na inserção e assimilação da diferença. A intenção do valor que tem a observação e a análise está patente nos trabalhos finais dos alunos.

Através do projeto apresentado, percebe-se que trazer para aulas de Desenho conceitos e conteúdos de História da Cultura e das Artes, é um meio pelo qual se desenvolvem diversos conteúdos de desenho e técnicas de trabalho.

Entendeu-se que os currículos e os seus conteúdos estão sujeitos ao que o professor pensa do que é a Arte, que com o devido impacto nos alunos, estes têm a

oportunidade de apropriação de um entendimento sobre o desenho até então não sentido/entendido.

Este trabalho de relatório de estágio profissional teve como finalidade implementar e validar um conjunto de atividades de cariz pedagógico que consideramos essenciais ao ensino das artes e que os alunos devem desenvolver através do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Desenho A. A sua organização incluiu orientações para a análise e interpretação das imagens de obras de arte, visionamento de filmes e um extrato de uma obra literária do neorrealismo para o conhecimento das artes visuais em contexto de sala de aula.

Neste sentido, não houve intenção, nem pretensão, de alterar o atual currículo do programa da disciplina de Desenho A, mas sim, de possibilitar um ensaio sobre o exercício da Cultura Visual no contato com um movimento artístico – o Neorrealismo – e os seus efeitos na contemporaneidade, através do “ver”, do “pensar” e do “fazer”.

Esta proposta foi um recurso utilizado com o propósito de desenvolver a aprendizagem das Artes Visuais nas diferentes unidades didáticas, com o intuito de se verificar como é que os alunos desenvolvem o conhecimento visual das artes na articulação destas competências.

Assim, os objetivos estabelecidos serviram não só de orientação para a análise e discussão dos resultados, como também para esta conclusão e indicação de pesquisas futuras. Constatou-se que a implementação das atividades em contexto de sala de aula foi uma experiência muito enriquecedora para os alunos, que, de uma forma geral, foram participativos e sentiram-se motivados por este tipo de experiências pedagógicas. Ao longo destas atividades foi possível observar os progressos dos alunos na tentativa de atribuir significado à História da Cultura e das Artes em sincronia com o Desenho A, embora, numa fase inicial, os alunos tenham revelado alguns constrangimentos, que progressivamente foram superando.

Entende-se que os professores devem trabalhar com mais frequência estas questões através das suas práticas letivas, e a escola, como espaço de aprendizagem de vários saberes, não deve alhear-se desta preocupação educativa, nomeadamente nas disciplinas de Desenho A e História da Cultura e das Artes, que podem ser integradoras.

As atividades proporcionaram aos alunos a possibilidade de se expressarem livremente na procura e descoberta de significados para as imagens, permitindo assim que fossem capazes de desenvolver várias formas de expressão visual e plástica.

A educação é um exercício rigoroso, social e político assente em pressupostos que defendem a justiça social e a formação de uma sociedade democrática. Deve-se entender as práticas artísticas enquanto atos simultaneamente deliberados, expressivos e comunicativos que, muitas vezes, subentendem questões de natureza social e cultural. A arte contemporânea diligencia temas muitas vezes perturbantes, na medida em que relaciona com audácia questões de política, de religião, de cultura, de ecologia, entre outras que caracterizam a sociedade, numa dinâmica que faz transitar a Arte para outras áreas do conhecimento. O desenvolvimento do projeto da prática supervisionada na turma implicou de forma positiva, os alunos na compreensão do valor da arte, enquanto linguagem interventiva na redefinição da cidadania de cada um. Cumpriram-se os objetivos propostos sobre a componente do fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais, suportes e instrumentações variados); como desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e flexibilidade; como experiência de comunicação humana e de interações no grupo, na comunidade, na localidade e nas culturas. Os trabalhos finais realizados podem ser considerados como produção cultural provido do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade.

Considera-se que o projeto da Prática Pedagógica Supervisionada contribuiu para a rutura da ausência do exterior social e cultural no interior da escola porque se pautou pela preocupação de trazer informação cognitiva e cultural que se adapte à estrutura psicossociológica do aluno. O mundo mudou e muito e com ele a premissa da necessidade de ajustes metodológicos no ensino-aprendizagem, na educação em geral e na educação artística em particular. A arte deve ceder lugar a um fazer artístico, associado à compreensão de imagens da Cultura Visual, contextualizadas no aqui e agora, por forma a motivar os alunos. O carácter exploratório da Prática Pedagógica Supervisionada proporcionou aos alunos o conhecimento das imagens de algumas obras de arte – movimento Neorrelista – contribuindo para o desenvolvimento do processo criativo dos alunos e também, se provou que a preparação para o exame de Desenho A não se circunscreve aos espaço confinado do domínio das técnicas, como era desejo dos alunos, mas que a Cultura Visual, a História da Cultura e das Artes estabelecem uma ligação estreita entre a teoria e a prática dos conteúdos abordados, e em simultâneo, contribuindo para o desenvolvimento da apreciação estética e crítica do mundo.

Para questões futuras propõe-se que se privilegiem atividades que possam contribuir para a mudança de paradigma nos museus e estes possam abrir espaços de uma cultura de oportunidades de exposições de produções artísticas realizadas nas escolas.

Para terminar o estudo realizado, importa referir a Cultura Visual como um recurso educativo no ensino das Artes Visuais, considerando, antes de mais, o pensamento e o sentir dos alunos e acreditando que o presente estudo contribua para o aperfeiçoamento desta intervenção, como professores.



## Referências bibliográficas

A.A.V.V. (Ramos, Ana Filipa. "Júlio Pomar") (2004:80-81). Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão: roteiro da coleção. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ACASO, M. (2009). La educación artística no son manualidades – Nuevas prácticas de enseñanza de las artes y cultura visual. Espanha: Catarata.

ALMEIDA, CASTRO, C.M. (2007). Por uma escuta da obra de Arte, In: Educação e Cultura. Santa Maria – RS, Ed. da USFM.Architectural Press.

ARNHEIM, R. (1994). Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora, São Paulo: Livraria Pioneira Editora. Arnheim, R. (1988) The power of the center: A theory of composition in the visual arts. Berkeley: University of California Press.

ARNHEIM, Rudolf (1992). Arte e Percepção Visual. S. Paulo: Livraria Pioneira Ed.

ARNHEIM, Rudolf. O poder do centro. Edições 70

BARBIER, R., (1985), Pesquisa-ação na instituição educativa, Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro.

BARBOSA, A. M. (1999). Arte – Educação: Leitura no subsolo. São Paulo: Cortez.

BARBOSA, A. M. (2005). A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos. São Paulo: Perspetiva.

BARBOSA, A. M. (2007). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez.

BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Cortez.

BARROSO, J. (1992). Fazer da escola um projeto. In Canário, R. (org.) Inovação e Projeto Educativo de Escola. Canário, R. Lisboa: Educa.

BAUMAN, Z. (2011, Agosto 10). O mundo pós-moderno: a condição social [vídeo]. Retirado de <http://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A&hd=1>

BOGDAN e BIKLEN (1994), Investigação qualitativa em Educação, Uma Introdução à Teoria e aos Métodos, Porto, Porto Editora.

BROWELL, William, (1901). French Art, Classic and Contemporary, Painting and Sculpture.C. Scribner's Sons.

CALADO, M. (1988). O Ensino do Desenho: 1836 – 1987 in Amado, Carlos (coord.) (1988) - O Caderno do Desenho. Torres Vedras: Tipografia A União, Escola Superior de Belas Artes.

CARMO, F. E. (1992). (autor, editor e realizador). Aspetos das artes Plásticas em Portugal. Depósito legal 54343/92.

CORTESÃO, L. (2000). Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Edições Afrontamento.

DAICHENDT, J. (2010). Artist-teacher: a philosophy for creating and teaching. Bristol: Intellect.

DE KETELE, J.M e ROEGIERS, X. (1993). Metodologia de Recolha de dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos. Porto: Instituto Piaget.

DEWEY, J. (1979). Experiência e educação. 3.<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Ed. Nacional.

DONDIS, D. A. (2003) Sintaxe da Linguagem Visual, São Paulo: Martins Fontes.

DUARTE, J. (2010). Investigação participativa, um género menor? <http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/jose-artigo.pdf>. Retirado de <http://oliviasll-psicopedagoga.blogspot.pt/2010/11/artigo-investigacao-participativa.html>

DUFF, L. (2005). Drawing, the process. Bristol: Intellect.

ECO, U. (1989). Obra Aberta, Lisboa: Difel.

EFLAND, A. (1995). Change in the Conceptions of Art Teaching. In Neperud, R.W. (ed.). Context, content and community in Art education: beyond post modernism (pp. 25-40). New York: Teachers College Press.

EFLAND, A. D. (1979) Conceptions of teaching in art education”, in Art Education, vol. 32, nº 4, pp. 21-32. Feldman. E. B. (1987) Varieties of visual experience, New York: Harry N.

EFLAND, A. D. (1990). A history of art education intellectual and social currents in teaching the visual arts. Teachers. College Press.

EFLAND, A. D. (1990). A history of art education. Intellectual and social currents in teaching the visual arts, New York: Teachers College Press.

EFLAND, A. D. (2002). Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum. (New York: Teachers College Press & Reston, VA: National Art Education Association).

FELDMAN, E. B. (1987). Varieties of visual experience, New York: Harry N.

FRANÇA, J. A. (1984). A Arte em Portugal do Século XX – 2.<sup>a</sup> Edição revista. Lisboa. Bertand Editora.

FRANZ, T. S. (2004). Os desafios para uma educação Pós-Moderna. Cadernos de Texto da FUNARTE – Programa de Arte sem Barreiras. Rio de Janeiro, v.4. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/>>.

FRÓIS, J P (2000). Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GARNER, S. (2008). Towards a critical discourse in drawing. In Garner, S. (ed.). Writing on Drawing. Bristol: Intellect.

GONÇALVES, R M., FRÓIS, J P, MARQUES, E. (2002). Primeiro Olhar, Programa Integrado de Artes Visuais, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GOODSON, I. (1999). Currículo e História. Lisboa: Editora Vozes.

HERNÁNDEZ, F (2007). Respiadores de la Cultura Visual: outra narrativa para la educación de las artes visuales. Barcelona. Octaedro.

HERNÁNDEZ, F. (2003), Educación y Cultura Visual, Barcelona: Octaedro. Retirado de: [https://www.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=DhUuYYd4O4AC&oi=fnd&pg=PR7&dq=efland+art+and+cognition&ots=pGkPJ1B8&sig=2JxSsT7yF3fuFLJYI9ujsLwI1CM&redir\\_esc=y#v=onepage&q=efland%20art%20and%20cognition&f=false](https://www.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=DhUuYYd4O4AC&oi=fnd&pg=PR7&dq=efland+art+and+cognition&ots=pGkPJ1B8&sig=2JxSsT7yF3fuFLJYI9ujsLwI1CM&redir_esc=y#v=onepage&q=efland%20art%20and%20cognition&f=false).

HERNÁNDEZ, F. La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. In: Educatio Siglo XXI, n.º 26 ·2008, pp. 85-118. Retirado de: <<http://www.doredin.mec.es/documentos/01820083002551.pdf>>.

HERNÁNDEZ, F., (1999). Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed.

MARQUES, A (2010). Didática do Desenho. (Apontamentos para os Mestrados de Ensino de Artes Visuais e Educação Artística). Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

MASSIRONI, M. Ver pelo desenho: aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos. Trad. C. de Brito. Lisboa/São Paulo: Edições 70/Martins Fontes.

MINISTÉRIO da Educação - Programa de Desenho A 11.º e 12.º Anos (2002).

NEW, J. (2005). Drawing from life: The journal as art. New York: Princeton.

NUNES, P. S. (2001). História das artes visuais no Ocidente e em Portugal. Lisboa Editora: Perspectiva.

PARSONS, M. (2004). Art and Integrated Curriculum. In Eisner, E. & Day, M. (ed.). Handbook of Research and Policy in Art Education. Nova Jersey: Taylor & Francis e-Library.

PETHERBRIDGE, D. (2008). Nailing the liminal: The difficulties of defining drawing. In Garner, S. (ed.). Writing on drawing: essays on drawing practice and research (pp. 27-42). Bristol: Intellect.Quimera.

RAMOS, A., Queiroz, J., Barros, S., Reis, V. (2002) Programa de Desenho A – 11º e 12ºAnos. Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência: Departamento do Ensino Secundário.

RIBEIRO, A. I. et. al. (1996). O desejo do desenho – exposição. Almada, Portugal: Casa da Cerca – Centro de Arte Contemporânea.

RIBEIRO, A. I.; et. al. (1996). O desejo do desenho. Exposição Almada, Portugal: Casa da Cerca – Centro de Arte Contemporânea.

RIZZI, M. C. S. (2008). Caminhos Metodológicos, In: Barbosa Ana Mae Tavares Bastos (Org.), Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte, 4.<sup>a</sup> edição. São Paulo: Cortez.

RODRIGUES, A. (2003). O que é Desenho, Lisboa: Quimera

RODRIGUES, L. (2011): Educação Artística e Cultura Visual, Imaginar n.º53, revista de Associação de professores de Expressão e Comunicação Visual.

ROSAS, F. (s./d.). Século XX – Homens, Mulheres e factos que mudaram a história. 32 Fascículos adaptados da versão original de El País. Lisboa: Público/El País.

RUSKIN, J. (1904). The Elements of Drawing. The Elements of Perspective. The Laws of Fédole. London: George Allen.

SALAVISA, E. (2008). Diários de Viagem: Desenhos do Quotidiano. S.Paulo: Livraria Pioneira. ASA. Ed.

SILVA, T. T. (1999). Quem Escondeu o Currículo Oculto, in Documento de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica.

SIQUEIROS cit. por Paulo Simões Nunes, (2008:220). História da Cultura e das Artes.Lisboa: Raíz Editora

SOUSA, A.T.L. (2007). A Formação dos Professores de Artes Visuais em Portugal. Apresentada na Faculdade de Belas-Artes de Lisboa.

WILSON, B, HURWITZ, Al; WILSON, Marjorie (2004). La enseñanza del dibujo a partir del arte. Barcelona: Paidós.

ZEICHNER, K. (1002) Novos caminhos para o practium: Education for Teaching. In A. Nóvoa (Ed). “Ao Professores e a sua formação”. London: Dom Quixote.

## **Webgrafia**

[https://www.academia.edu/741356/Julio\\_Pomar.\\_O\\_neo-realismo\\_e\\_depois.\\_1942-1968](https://www.academia.edu/741356/Julio_Pomar._O_neo-realismo_e_depois._1942-1968)

[https://www.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=DhUuYYd4O4AC&oi=fnd&pg=PR7&dq=efland+art+and+cognition&ots=pGkPJ1B8&sig=2JxSsT7yF3fuFLJYI9ujsLwI1CM&redir\\_esc=y#v=onepage&q=efland%20art%20and%20cognition&f=false](https://www.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=DhUuYYd4O4AC&oi=fnd&pg=PR7&dq=efland+art+and+cognition&ots=pGkPJ1B8&sig=2JxSsT7yF3fuFLJYI9ujsLwI1CM&redir_esc=y#v=onepage&q=efland%20art%20and%20cognition&f=false).

[As barreiras/asbpublicacoes.htm>](#)

Uma Arte do Povo, pelo Povo e para o Povo – Neo-Realismo e Artes Plásticas, Catálogo da Exposição, Câmara Municipal de Vila Franca de Xira, outubro2007  
<http://catalogo.cm-vfxira.pt/cgi-bin/koha/opac-imageviewer.pl?biblionumber=1360>

<http://www.aeprs.org/#!/admissions/c1ylq> - Fonte da Figura 36 – Oferta educativa do Agrupamento Professor Reynaldo dos Santos.

## **Sobre Júlio Pomar**

DIONÍSIO, M. (1990).Pomar. Lisboa:Publicações Europa América.

FRANÇA, J. A. (1984). A Arte em Portugal do Século XX – 2ª Edição revista. Lisboa. Bertand Editora

FRANÇA, J. A. (1991). A Arte em Portugal no Século XX, 1911-1961: (1974). Lisboa:Bertrand Editora

FRANÇA, J. A. (2004). História da arte em Portugal: o modernismo. Lisboa: Editorial Presença.

GONÇALVES, R. M. (1991). Pintura e escultura em Portugal 1940-1980: (1980). Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação.

POMAR, J. (1973). Pomar 69/73 expõe na Galeria 111. Lisboa: Galeria 111.

POMAR, J. (1986). Pomar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

POMAR, J. (1993). Pomar / Anos 8. Lisboa Palácio Galveias: Câmara Municipal de Lisboa.

POMAR, J. (2004) Pomar: autobiografia. Lisboa: Assírio e Alvim.

POMAR, J.; CASTRO, L. (2012) Júlio Pomar, imagem, discurso, memória. Porto: Árvore; Casino da Póvoa.

POMAR, J.; POMAR, A. (2004). Júlio Pomar. O neo-realismo, e depois (1942-1968). Júlio Pomar, Catálogo "Raisonné" I. Paris; Lisboa: Éditions de la Différence; Ed. Artemágica, 2004.

POMAR, J.; PORFÍRIO, J. L. (1999) Mudança e estrutura: Júlio Pomar em 26 exemplos, 1948-1998"). Júlio Pomar. Lisboa; Macau: Fundação Oriente / Centro de Arte Contemporânea de Macau. p. 13.

POMAR, J.; FERNANDES, J. (2008) Júlio Pomar e a sua cadeia das relações. Porto: Museu de Serralves, 20, 21, 30 p.

SILVA, H.V. (1980). Com Júlio Pomar. Lisboa: António Ramos.

# Apêndices

## Apêndice 1 – Reflexão sobre a Prática Supervisionada - Cooperante



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA PROFESSOR REYNALDO DOS  
SANTOS



2014-15

### REFLEXÃO sobre PRÁTICA DIDÁTICA E PEDAGÓGICA

#### Da mestranda Eduarda Mendes

A mestranda Eduarda Mendes - professora de Educação Visual (2.º Ciclo) do Quadro do Agrupamento de Escolas Professor Reynaldo dos Santos - desenvolveu, na escola onde leciona [Escola Básica e Secundária Professor Reynaldo dos Santos (escola-sede)], um trabalho de natureza didática e pedagógica no âmbito da disciplina de Desenho A (do 11º E do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais), para o Mestrado em Ensino de Artes Visuais, que se encontra a frequentar.

No final do ano letivo anterior, a equipa de horários foi informada da necessidade de reservar tempos livres no horário da mestranda que lhe possibilitassem a presença nas aulas de Desenho A, da turma E do 11º ano, lecionadas pela professora Isabel Sousa. No entanto, devido a um lapso no horário de um aluno, as duas professoras acabaram por ter em comum somente uma das três aulas anteriormente previstas.

Face a esta situação adversa, é de louvar a resiliência da mestranda e da professora cooperante, Isabel Sousa, que reequacionaram e ajustaram o trabalho a desenvolver demonstrando grande vontade de ultrapassar qualquer obstáculo.

Neste novo contexto, a mestranda elaborou em conjunto com a professora cooperante, Isabel Sousa, a planificação de algumas Unidades de Trabalho (UT), para o 1º período, integradas numa Unidade Didática intitulada “Neorrealismo no Desenho”. Esta UD resultou numa abordagem teórica que a mestranda se encontrava a desenvolver. A professora cooperante, Isabel Sousa, concebeu, preparou e lecionou algumas das UT e a mestranda concebeu, preparou e lecionou as restantes, procurando sempre inovar e diversificar as metodologias didáticas utilizadas em sala de aula.

Apesar da mestranda só lecionar uma das três aulas semanais, conseguiu-se manter um trabalho pedagógico com continuidade didática graças a uma excelente colaboração entre as duas docentes. O processo de ensino-aprendizagem desenvolvido

ao longo do período letivo foi original, diversificado e adequado, tendo resultado em trabalhos de desenho interessantes, tanto para os alunos e alunas como para as docentes. Os resultados foram um claro enriquecimento das competências criativas, técnicas e expressivas dos discentes.

De referir ainda que foi realizada uma exposição na Biblioteca da Escola de alguns dos trabalhos orientados pela mestranda que foram muito apreciados pela comunidade escolar.

O professor cooperante  
Rui Castro Lobo



## **Apêndice 2 – CD – Documentos em formato digital**

- Relatório da Prática Supervisionada, Mestrado em Ensino das Artes Visuais do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário – Narrativas Contemporâneas do Neorrealismo.

- Catálogo da Exposição “Uma Arte do Povo, pelo povo e para o Povo”.

- Plano Anual de Atividades.


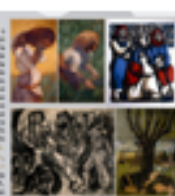

- Projeto Educativo (2012/2016).

- Programa de Desenho A – 11.º e 12.º Anos.



## **Anexos**

<p><b>DESENHO A – 11º Ano</b></p> <p><b>Narrativas Contemporâneas do Neorealismo</b></p>	<p><b>Homem contemporâneo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Morador de uma sociedade industrializada com participação cada vez <u>menos</u> ativa na construção do MUNDO.</li> </ul> <p><b>Enquanto as bens, pensa, para com uma</b></p> <p><b>Toda política se torna alienação, nem com a sua consciência</b></p> <p><b>Por dentro um ser unido para a sua e para o seu</b></p>
<p><b>DESENHO A – 11º Ano</b></p> <p><b>Narrativas Contemporâneas do Neorealismo</b></p>	<p><b>Homem contemporâneo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Morador de uma sociedade industrializada com participação cada vez <u>menos</u> ativa na construção do MUNDO.</li> </ul> <p><b>Enquanto as bens, pensa, para com uma</b></p> <p><b>Toda política se torna alienação, nem com a sua consciência</b></p> <p><b>Por dentro um ser unido para a sua e para o seu</b></p>
<p><b>Transição do pensamento para a ação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivemos num mundo de pressões, e que quase nada nos interessa da memória do passado; focamo-nos no instante presente;</li> <li>• Substituímos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Memória → sensação</li> <li>• Reflexão → impulso</li> <li>• Permanência → transitoriedade</li> <li>• Longo prazo → curto prazo</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>A literacia em Arte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica 4 competências</li> <li>• 1 – Desenvolvimento da criatividade</li> <li>• 2 – Apropriação das linguagens elementares das artes;</li> <li>• 3 – Compreensão das artes no contexto;</li> <li>• 4 – Desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação.</li> </ul>
<p><b>Competências agrupadas em 3 conjuntos</b></p>	<p><b>O DESENHO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enquanto atitude expressiva, apoiada pela visualização e interpretação de obras de arte;</li> <li>• Conhecimento e compreensão dos processos estéticos e físicos inerentes à sua produção</li> </ul> <p><b>Percepção visual / expressão gráfica / comunicação</b></p>
<p><b>Betty Edward (premissas)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenhar bem depende de VER bem;</li> <li>• A imagem desenhada contém uma experiência de um olhar ...longo e TEMPO;</li> <li>• O tempo de observação e do registro proporcionam um espaço de pensamento sobre as coisas que se desenharam, com última instância sobre o mundo;</li> <li>• A experiência visual é enriquecida por aprender a ver através da prática do desenho.</li> </ul>	<p><b>Metodologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• DBAE – Disciplina Básica Art Education (DBAE) – Produção artística/História de Arte/Crítica e Proposta Triangular – Ana Maria Barbosa (Brasil)</li> </ul>

<h3>Método/pontos positivos</h3> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização dos conteúdos de Arte;</li> <li>• Ensinar a visualidade a partir de imagens</li> <li>• Apresentar a dimensão histórica da arte;</li> <li>• Aluno como consumidor cultural;</li> <li>• Promover a educação do OLHAR</li> </ul>	<h3>Diário Gráfico – como local de memórias</h3> <p><a href="http://www.diariografico.com/ptm/biografia.htm">http://www.diariografico.com/ptm/biografia.htm</a></p> <p><b>Éduardo Salaviza</b></p> <p>serenidade, mais calma, mais silenciosa, com mais vontade de experimentar e com mais pena pela perda e ausência de seu quotidiano.</p> <p>Uma coisa a Eduardo Salaviza "me ensinou de que é um diário gráfico e que que coisa</p>
<h3>Neo realismo e artes Plásticas</h3> 	<h3>Neo Realismo</h3> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1922, Siqurinos redige a Declaração de Princípios Sociais, políticos e estéticos, na qual declara:</li> <li>• "Neste tempo de mudanças sociais de uma ordem disciplinada para uma nova, proclamamos que os criadores de beleza devem esforçar-se por produzir obras de arte ideológicas para o povo; a arte não deve ser mais a expressão de uma satisfação pessoal, tal como hoje é, mas deve aspirar a tornar-se uma arte de luta e educativa para todos" (Lopes, Paula Mendes, 2008) História da Cultura e das Artes, p.222 Lisboa Sáclara</li> </ul>
<h3>Almoço do Trolha, Júlio Pomar, 1946 - 1950</h3> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspirando-se em temáticas da vida quotidiana do povo trabalhador e camponês, o Neo-Realismo português evidenciou uma acentuada consciência do tempo. Em o <i>Almoço do Trolha</i>, Pomar assume um forte compromisso político e social, elevando a uma categoria artística um tema tão banal e normalmente alheio aos círculos artísticos.</li> </ul> <p>Lopes, Paula Mendes, (2008) História da Cultura e das Artes, p.222 Lisboa Sáclara</p>	<h3>Proposta de trabalho</h3> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recorção, com os materiais necessários que considere oportunos, de obra "O Almoço do Trolha", numa visão contemporânea.</li> <li>• Criar uma lista de atributos;</li> <li>• Pode fazê-lo no Diário Gráfico.</li> </ul>
<h3>NEO-REALISMO</h3> <p>Artista Plástico</p> <p>Artista plástico português que, após estudar em França, regressou ao país e se dedicou à pintura. Foi um dos principais representantes do Neo-Realismo português, movimento artístico que se desenvolveu em Portugal entre 1940 e 1960. O Neo-Realismo português foi influenciado pelo Realismo social e pelo Surrealismo, e caracterizou-se por uma abordagem crítica e social da realidade, com uma forte preocupação com a representação da vida quotidiana do povo trabalhador e camponês. O movimento foi liderado por artistas como Júlio Pomar, Abel Salazar e Mário Dionísio, entre outros. O Neo-Realismo português foi uma resposta à situação política e social de Portugal na época, e refletiu a preocupação dos artistas com a realidade do país.</p>  <p><a href="https://www.arteactual.com/ptm/biografia.htm">https://www.arteactual.com/ptm/biografia.htm</a></p> <p>Consultado em 22 de setembro, 2021</p>	<h3>Neo Realismo em Portugal</h3> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Década de 30 (enquanto corrente literária – Alves do Alentejo; Soares Pereira Gomes)</li> <li>• Júlio Pomar; Abel Salazar/Mário Dionísio</li> <li>• Exposição da curta duração; a partir de 1947 muitos artistas já tinham iniciado a prática do surrealismo e mais tarde a do abstracionismo.</li> </ul>
 <p><i>Almoço do Trolha</i>, 1946-1950 Júlio Pomar óleo sobre tela, 100x100 cm Museu de Arte Contemporânea de Lisboa</p>	<p>Exposição de "questões essenciais" do movimento neo-realista em Portugal nos anos 1940, o "Almoço do Trolha" apresenta um grande significado social, ao representar uma cena de trabalho de camponeses em Portugal, refletindo a preocupação dos artistas com a realidade do povo trabalhador e camponês. A obra é uma representação crítica e social da realidade, com uma forte preocupação com a representação da vida quotidiana do povo trabalhador e camponês. O movimento foi liderado por artistas como Júlio Pomar, Abel Salazar e Mário Dionísio, entre outros. O Neo-Realismo português foi uma resposta à situação política e social de Portugal na época, e refletiu a preocupação dos artistas com a realidade do país.</p> <p><b>Exposição de "questões essenciais"</b> do movimento neo-realista em Portugal nos anos 1940, o "Almoço do Trolha" apresenta um grande significado social, ao representar uma cena de trabalho de camponeses em Portugal, refletindo a preocupação dos artistas com a realidade do povo trabalhador e camponês. A obra é uma representação crítica e social da realidade, com uma forte preocupação com a representação da vida quotidiana do povo trabalhador e camponês. O movimento foi liderado por artistas como Júlio Pomar, Abel Salazar e Mário Dionísio, entre outros. O Neo-Realismo português foi uma resposta à situação política e social de Portugal na época, e refletiu a preocupação dos artistas com a realidade do país.</p> <p><b>Exposição de "questões essenciais"</b> do movimento neo-realista em Portugal nos anos 1940, o "Almoço do Trolha" apresenta um grande significado social, ao representar uma cena de trabalho de camponeses em Portugal, refletindo a preocupação dos artistas com a realidade do povo trabalhador e camponês. A obra é uma representação crítica e social da realidade, com uma forte preocupação com a representação da vida quotidiana do povo trabalhador e camponês. O movimento foi liderado por artistas como Júlio Pomar, Abel Salazar e Mário Dionísio, entre outros. O Neo-Realismo português foi uma resposta à situação política e social de Portugal na época, e refletiu a preocupação dos artistas com a realidade do país.</p> <p><b>Exposição de "questões essenciais"</b> do movimento neo-realista em Portugal nos anos 1940, o "Almoço do Trolha" apresenta um grande significado social, ao representar uma cena de trabalho de camponeses em Portugal, refletindo a preocupação dos artistas com a realidade do povo trabalhador e camponês. A obra é uma representação crítica e social da realidade, com uma forte preocupação com a representação da vida quotidiana do povo trabalhador e camponês. O movimento foi liderado por artistas como Júlio Pomar, Abel Salazar e Mário Dionísio, entre outros. O Neo-Realismo português foi uma resposta à situação política e social de Portugal na época, e refletiu a preocupação dos artistas com a realidade do país.</p> <p><b>Exposição de "questões essenciais"</b> do movimento neo-realista em Portugal nos anos 1940, o "Almoço do Trolha" apresenta um grande significado social, ao representar uma cena de trabalho de camponeses em Portugal, refletindo a preocupação dos artistas com a realidade do povo trabalhador e camponês. A obra é uma representação crítica e social da realidade, com uma forte preocupação com a representação da vida quotidiana do povo trabalhador e camponês. O movimento foi liderado por artistas como Júlio Pomar, Abel Salazar e Mário Dionísio, entre outros. O Neo-Realismo português foi uma resposta à situação política e social de Portugal na época, e refletiu a preocupação dos artistas com a realidade do país.</p> <p><b>Exposição de "questões essenciais"</b> do movimento neo-realista em Portugal nos anos 1940, o "Almoço do Trolha" apresenta um grande significado social, ao representar uma cena de trabalho de camponeses em Portugal, refletindo a preocupação dos artistas com a realidade do povo trabalhador e camponês. A obra é uma representação crítica e social da realidade, com uma forte preocupação com a representação da vida quotidiana do povo trabalhador e camponês. O movimento foi liderado por artistas como Júlio Pomar, Abel Salazar e Mário Dionísio, entre outros. O Neo-Realismo português foi uma resposta à situação política e social de Portugal na época, e refletiu a preocupação dos artistas com a realidade do país.</p> <p><b>Exposição de "questões essenciais"</b> do movimento neo-realista em Portugal nos anos 1940, o "Almoço do Trolha" apresenta um grande significado social, ao representar uma cena de trabalho de camponeses em Portugal, refletindo a preocupação dos artistas com a realidade do povo trabalhador e camponês. A obra é uma representação crítica e social da realidade, com uma forte preocupação com a representação da vida quotidiana do povo trabalhador e camponês. O movimento foi liderado por artistas como Júlio Pomar, Abel Salazar e Mário Dionísio, entre outros. O Neo-Realismo português foi uma resposta à situação política e social de Portugal na época, e refletiu a preocupação dos artistas com a realidade do país.</p> <p><b>Exposição de "questões essenciais"</b> do movimento neo-realista em Portugal nos anos 1940, o "Almoço do Trolha" apresenta um grande significado social, ao representar uma cena de trabalho de camponeses em Portugal, refletindo a preocupação dos artistas com a realidade do povo trabalhador e camponês. A obra é uma representação crítica e social da realidade, com uma forte preocupação com a representação da vida quotidiana do povo trabalhador e camponês. O movimento foi liderado por artistas como Júlio Pomar, Abel Salazar e Mário Dionísio, entre outros. O Neo-Realismo português foi uma resposta à situação política e social de Portugal na época, e refletiu a preocupação dos artistas com a realidade do país.</p> <p><b>Exposição de "questões essenciais"</b> do movimento neo-realista em Portugal nos anos 1940, o "Almoço do Trolha" apresenta um grande significado social, ao representar uma cena de trabalho de camponeses em Portugal, refletindo a preocupação dos artistas com a realidade do povo trabalhador e camponês. A obra é uma representação crítica e social da realidade, com uma forte preocupação com a representação da vida quotidiana do povo trabalhador e camponês. O movimento foi liderado por artistas como Júlio Pomar, Abel Salazar e Mário Dionísio, entre outros. O Neo-Realismo português foi uma resposta à situação política e social de Portugal na época, e refletiu a preocupação dos artistas com a realidade do país.</p> <p><b>Exposição de "questões essenciais"</b> do movimento neo-realista em Portugal nos anos 1940, o "Almoço do Trolha" apresenta um grande significado social, ao representar uma cena de trabalho de camponeses em Portugal, refletindo a preocupação dos artistas com a realidade do povo trabalhador e camponês. A obra é uma representação crítica e social da realidade, com uma forte preocupação com a representação da vida quotidiana do povo trabalhador e camponês. O movimento foi liderado por artistas como Júlio Pomar, Abel Salazar e Mário Dionísio, entre outros. O Neo-Realismo português foi uma resposta à situação política e social de Portugal na época, e refletiu a preocupação dos artistas com a realidade do país.</p> <p><b>Exposição de "questões essenciais"</b> do movimento neo-realista em Portugal nos anos 1940, o "Almoço do Trolha" apresenta um grande significado social, ao representar uma cena de trabalho de camponeses em Portugal, refletindo a preocupação dos artistas com a realidade do povo trabalhador e camponês. A obra é uma representação crítica e social da realidade, com uma forte preocupação com a representação da vida quotidiana do povo trabalhador e camponês. O movimento foi liderado por artistas como Júlio Pomar, Abel Salazar e Mário Dionísio, entre outros. O Neo-Realismo português foi uma resposta à situação política e social de Portugal na época, e refletiu a preocupação dos artistas com a realidade do país.</p> <p><b>Exposição de "questões essenciais"</b> do movimento neo-realista em Portugal nos anos 1940, o "Almoço do Trolha" apresenta um grande significado social, ao representar uma cena de trabalho de camponeses em Portugal, refletindo a preocupação dos artistas com a realidade do povo trabalhador e camponês. A obra é uma representação crítica e social da realidade, com uma forte preocupação com a representação da vida quotidiana do povo trabalhador e camponês. O movimento foi liderado por artistas como Júlio Pomar, Abel Salazar e Mário Dionísio, entre outros. O Neo-Realismo português foi uma resposta à situação política e social de Portugal na época, e refletiu a preocupação dos artistas com a realidade do país.</p> <p><b>Exposição de "questões essenciais"</b> do movimento neo-realista em Portugal nos anos 1940, o "Almoço do Trolha" apresenta um grande significado social, ao representar uma cena de trabalho de camponeses em Portugal, refletindo a preocupação dos artistas com a realidade do povo trabalhador e camponês. A obra é uma representação crítica e social da realidade, com uma forte preocupação com a representação da vida quotidiana do povo trabalhador e camponês. O movimento foi liderado por artistas como Júlio Pomar, Abel Salazar e Mário Dionísio, entre outros. O Neo-Realismo português foi uma resposta à situação política e social de Portugal na época, e refletiu a preocupação dos artistas com a realidade do país.</p> <p><b>Exposição de "questões essenciais"</b> do movimento neo-realista em Portugal nos anos 1940, o "Almoço do Trolha" apresenta um grande significado social, ao representar uma cena de trabalho de camponeses em Portugal, refletindo a preocupação dos artistas com a realidade do povo trabalhador e camponês. A obra é uma representação crítica e social da realidade, com uma forte preocupação com a representação da vida quotidiana do povo trabalhador e camponês. O movimento foi liderado por artistas como Júlio Pomar, Abel Salazar e Mário Dionísio, entre outros. O Neo-Realismo português foi uma resposta à situação política e social de Portugal na época, e refletiu a preocupação dos artistas com a realidade do país.</p> <p><b>Exposição de "questões essenciais"</b> do movimento neo-realista em Portugal nos anos 1940, o "Almoço do Trolha" apresenta um grande significado social, ao representar uma cena de trabalho de camponeses em Portugal, refletindo a preocupação dos artistas com a realidade do povo trabalhador e camponês. A obra é uma representação crítica e social da realidade, com uma forte preocupação com a representação da vida quotidiana do povo trabalhador e camponês. O movimento foi liderado por artistas como Júlio Pomar, Abel Salazar e Mário Dionísio, entre outros. O Neo-Realismo português foi uma resposta à situação política e social de Portugal na época, e refletiu a preocupação dos artistas com a realidade do país.</p> <p><b>Exposição de "questões essenciais"</b> do movimento neo-realista em Portugal nos anos 1940, o "Almoço do Trolha" apresenta um grande significado social, ao representar uma cena de trabalho de camponeses em Portugal, refletindo a preocupação dos artistas com a realidade do povo trabalhador e camponês. A obra é uma representação crítica e social da realidade, com uma forte preocupação com a representação da vida quotidiana do povo trabalhador e camponês. O movimento foi liderado por artistas como Jú</p>

## DESENHO A 11º Ano

### Sumário:

- Diário Gráfico
- Perspetiva
- Textos (Alves Redol – Neorrealismo)

## A Perspetiva Linear

"A perspetiva linear é a arte e o método de descrever o volume e relações espaciais tridimensionais em uma superfície bidimensional, por meio de linhas que convergem conforme retrocedem na profundidade do desenho. (...) As perspetivas lineares (...) oferecem visões sensoriais da realidade óptica"

"A singularidade da perspetiva linear reside na vantagem de propiciar uma visão vivencial do espaço"

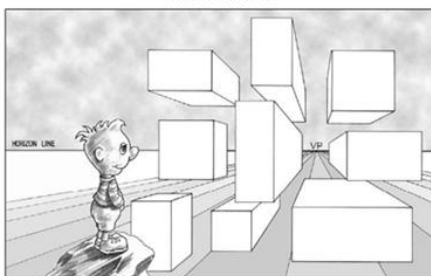
Fonte: CHING, Francis D. K. e JUROSZEK, Steven, *Representação gráfica para desenho e projeto*, Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2001, p. 201

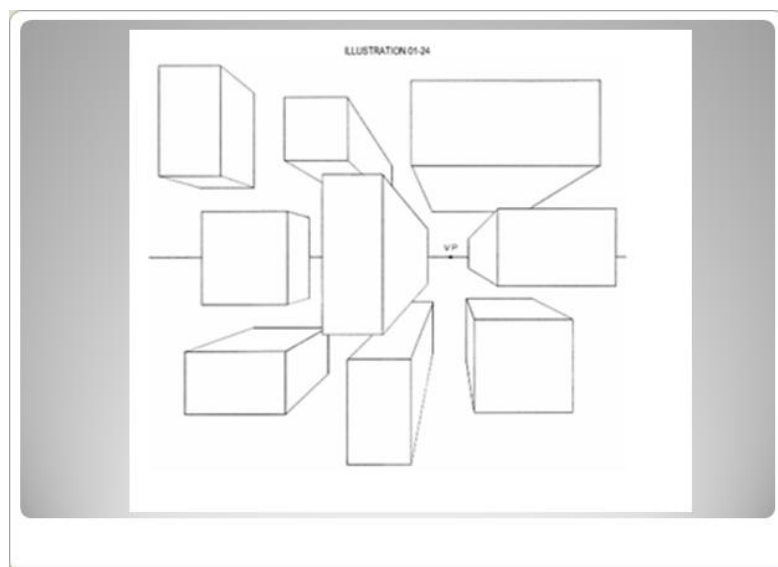
## Perspetiva desenhar o espaço

The perspective lines of objects at your eye level (on the horizon line), angle both downward and upward and meet at the vanishing point. Objects above you have perspective lines that angle downward to the vanishing point. The perspective lines of objects below you, angle upward toward the vanishing point.

ILLUSTRATION 01-05

In this drawing, the cartoon figure's eyes are aligned with the horizon line to help you understand the concept of eye level and horizon line being one and the same.





## Alves Redol

- Alves Redol nasceu em Vila Franca de Xira, em dezembro de 1911, e faleceu em Lisboa, em 1969.
- Nas obras que escreveu deixou bem clara a sua posição de participação ativa e fraternal do quotidiano das vítimas, da **injustiça social e dos esmagados pela miséria**.
- A sua obra está traduzida em França, Itália, Espanha, Checoslováquia, Polónia, Bulgária, Hungria, Alemanha e Estados Unidos da América.

## “Constantino, guardador de vacas e de sonhos”

- Constantino —————→ “situação familiar e económica”

**SÉCULO XXI — O  
“CHIP” social  
MUDOU?????**

## Constantino Guardador de Vacas e de Sonhos

(pp. 93 -96) 9ª edição; Publicações Europa-América

[Distribuição de fotocópias aos alunos]

### Exercício:

Baseado na leitura do texto, numa perspetiva artística contemporânea, crie um tríptico, utilizando os materiais riscadores que considere adequados.

A abordagem ao espaço físico deve revelar competências de desenho de representação tridimensional.

**Esboço  
(Ideia)**

**Desenho  
(com rigor  
– mão  
levantada)**

**Desenho  
expressivo**



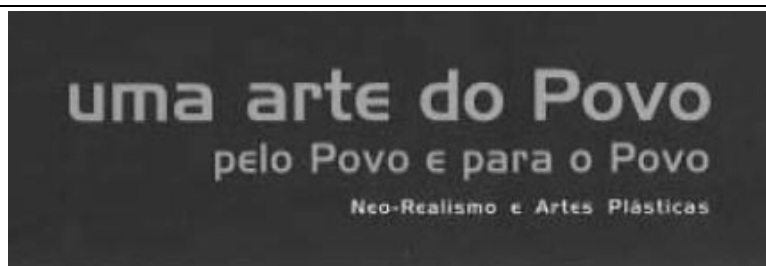
Exercícios Práticos		2014/15
<b>DESENHO A</b>		
ESCOLA PROFESSOR REYNALDO DOS SANTOS		
Data de início: 24/10/2014 (sexta)	Data de entrega: 28/10/2014 (terça)	Turma: 11º E
<b>TPC 1 – EXERCÍCIOS PRÁTICOS DE DESENHO</b>		
Representação da Esfera		

Assim, é necessário que registem no vosso **Diário Gráfico**:

- Uma **pequena síntese sobre o significado do movimento Neorrealista em Portugal**. Sabemos que Vila Franca de Xira é uma cidade muito importante relacionada com este movimento artístico e literário e que até tem um Museu a ele dedicado: o **Museu do Neorrealismo**. Por isso, podem e devem pesquisar informação no seu *site*, bem como no catálogo que já vos tinha enviado por email. Aproveito para vos relembrar que um catálogo de uma exposição é precisamente uma publicação que contém, acima de tudo, as obras de arte expostas num determinado momento e não tem apenas texto (como a Renata teve a infelicidade de observar... pois só terá visto as primeiras 20 páginas. Na verdade, o catálogo tem 114 pp, sendo que da p. 21 até à p. 110 contém reproduções de obras de pintura, escultura e desenho!) Nós já tivemos a oportunidade, no ano passado, de visitar o Museu, mas é muito importante que observem agora com atenção as obras reproduzidas neste catálogo, pois só assim ficam com uma visão mais global, estruturada e consistente deste movimento artístico em Portugal.
- **Ilustração de um excerto do texto de Alves Redol**, da sua obra intitulada "Constantino, guardador de vacas e de sonhos", que a prof.<sup>a</sup> Eduarda distribui numa das aulas. Como sabem, o trabalho de ilustração de texto é fundamental para a disciplina de Desenho, pois trata-se de representar, ou melhor, interpretar de forma subjectiva e única a "realidade" imagina pelo leitor numa outra "**realidade**" **gráfica/plástica/visual**. O exercício inverso também seria muito interessante - partir de um desenho ou pintura para a criação de um texto escrito - contudo, para a nossa disciplina isso já não é importante, só seria para a disciplina de Português)

De acordo com o pedido da prof.<sup>a</sup> Eduarda, este trabalho consta de 3 registos:

- 1 - esboço da ideia;
- 2 - desenho de interpretação do espaço/ação do texto - de preferência com aplicação de pontos de fuga.
- 3 - desenho expressivo sobre as descrições do texto



Exercícios Práticos	2014/15
---------------------	---------

---

ESCOLA PROFESSOR REYNALDO DOS SANTOS

---

Data de início: 24/10/2014  
(sexta)

Data de entrega: 28/10/2014 (terça)

Turma: 11º E

---

**TPC 1 – EXERCÍCIOS PRÁTICOS DE DESENHO**

---

Representação da Esfera

---

Estes exercícios, que deves realizar no teu **Diário Gráfico**, vêm na sequência do que aprendeste no ano passado relativamente à **representação da luz-sombra nos objetos tridimensionais** (lembras-te da Unidade de Trabalho intitulada *Os sólidos geométricos e a Luminosidade (claro-escuro)?*)

Primeiro, **prepara o teu lugar de trabalho**, que deve contemplar de preferência uma **mesa** e sobre ela um **candeeiro** – do lado esquerdo para não fazer sombra na tua mão (quem for esquerdino/a deverá fazer ao contrário) –, de modo a iluminar bem o teu **modelo** (esfera) para conseguires observar as suas **zonas iluminadas**, a sua **sombra própria** e a **sombra projetada** do objeto.

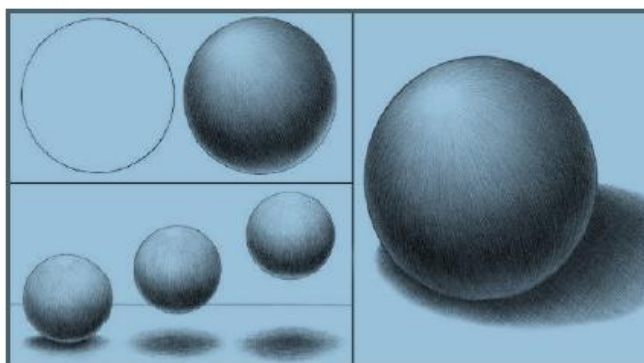
Agora, partindo da observação atenta da **esfera** (uma bola de Natal, como a Sara bem lembrou, como exemplo), procura **ocupar uma boa parte das folhas** em que realizas os 4 seguintes desenhos e **explora**:

1. Apenas a **linha expressiva**, procurando transmitir a ideia de luz-sombra, através das diversas intensidades e espessuras que a linha pode adquirir. Para a sombra projetada, utiliza a mancha de grafite com esfuminho (ou com o dedo).
2. Utilizando uma **linha de contorno muito suave**, a modelação de claro-escuro utilizando uma **trama**, mais ou menos intensa (ver imagem 1).
3. Utilizando uma **linha de contorno muito suave**, a modelação de claro-escuro, utilizando os lápis de grafite 2H, HB e 4 e uma expressão suave na obtenção das diversas manchas (não utilizes recursos como o esfuminho ou o dedo) (ver imagem 2).
4. Os **lápiz de cor** para desenhares e pintares a tua esfera, de forma criativa e expressiva, tendo em conta as aprendizagens realizadas no ano passado, quando estudámos a cor.

Imagem 1



Imagem 2



Exercícios Práticos		2014/15
<b>DESENHO A</b>		
ESCOLA PROFESSOR REYNALDO DOS SANTOS		
DATA DE INÍCIO: <b>24/10/2014 (SEXTA)</b>	DATA DE ENTREGA: <b>28/10/2014 (TERÇA)</b>	Turma: 11º E
<b>TPC 2 – EXERCÍCIOS PRÁTICOS DE DESENHO</b>		
Representação de utensílios (1)		

#### OBSERVAÇÕES FUNDAMENTAIS:

Com os desenhos que vais agora realizar, pretende-se que continues a desenvolver as tuas capacidades de observação e de perceção visual, por um lado, bem como as de coordenação psicomotora e de psicomotricidade fina, por outro, sabendo que, tal como vos tenho referido nas aulas, são fundamentais para o ato de desenhar. E, para isso, é absolutamente necessário treinar, treinar, treinar!

Mas também vos tenho dito que o desenho é, acima de tudo, uma atividade mental, sendo a mão sobretudo uma extensão do cérebro, tal como Já Leonardo da Vinci afirmava, quando dizia que o Desenho era "coisa mental", considerando-o assim como um processo intelectual (Unali 1993, p. 112). Para além disso, e no contexto das vossas aprendizagens neste momento, é fundamental que compreendam também o conceito de "Desenho como Processo: processo de análise, processo de crítica e processo de síntese". (1996, p. 14), Tal como escreveu Daciano Costa (1930-2005), um importante arquiteto, pintor, designer e professor do séc. XX.

Os exercícios que vais realizar devem ser feitos em folhas com formato A4. Se o teu Diário Gráfico tiver esse formato, deves aí realizá-los, se não, terás de os concretizar em folhas soltas de papel cavalinho.

Estes exercícios vêm na sequência dos do TPC1, pois trata-se de desenho de representação de modelos, que neste caso serão: uma colher, um garfo e uma faca. Já sabes, também, como deves preparar a tua mesa de trabalho.

#### EXERCÍCIOS PRÁTICOS:

Partindo da observação atenta destes utensílios, e procurando perceber a estrutura interna de cada um deles, realiza 4 desenhos de acordo com as seguintes orientações:

- Dispõe, em composição, os 3 elementos na tua mesa de trabalho.
- Observa-os com atenção e já sabes que podes e deves recorrer à técnica do lápis, com um dos olhos abertos e o outro fechado, de modo a conseguires observar no modelo as suas referências de orientação no espaço e de proporção.
- Os desenhos têm de ocupar grande parte de cada folha A4.

**1º Desenho** – desenha a composição resultante da organização dos teus três modelos (com o lápis de grafite 6B), recorrendo ao processo do desenho cego. Explora a linha expressiva.

**2º Desenho** - começa agora por desenhar linhas suaves mas determinadas (com o lápis de grafite 2H) que representem a estrutura interna de cada um destes objetos (como se fossem o seu esqueleto).

Depois, utilizando um conjunto de linhas um pouco mais fortes (com a grafite HB), vai procurando registar o contorno e a forma de cada um dos objetos. Finalmente (com a grafite 4B), regista com uma linha expressiva e determinada, a forma final na representação dos teus modelos.

**3º Desenho** – neste exercício pretende-se que desenhes novamente os teus modelos (com lápis de grafite HB), mas que depois explores a modelação das suas formas tridimensionais através do registo da luz-sombra (claro-escuro), utilizando a concentração-dispersão de pontos (com marcador preto fino

**4º Desenho** – com este exercício, o que se pretende é que trabalhes os conceitos de forma-fundo.

Assim, tal como abordei na aula este tema, importa que registes, de forma sintética, o contorno dos teus modelos (com a grafite HB). Depois, deves trabalhar apenas o fundo (com os materiais que mais te agradem para o resultado que pretendido), deixando a forma dos teus objetos em branco.



Exercícios Práticos		2014/15
<b>DESENHO A</b>		
ESCOLA PROFESSOR REYNALDO DOS SANTOS		
DATA DE ENTREGA: 03/11/2014 (SEGUNDA)	DATA DE ENTREGA: 03/11/2014 (SEGUNDA)	Turma: 11º E
<b>TPC 3 – EXERCÍCIOS PRÁTICOS DE DESENHO</b>		
Representação da Esfera		

Estes exercícios, que deves realizar no teu Diário Gráfico, vêm na sequência do que aprendeste no ano passado relativamente à representação da luz-sombra nos objetos tridimensionais (lembras-te da Unidade de Trabalho intitulada Os sólidos geométricos e a Luminosidade (claro-escuro)?)

Primeiro, prepara o teu lugar de trabalho, que deve contemplar de preferência uma mesa e sobre ela um candeeiro – do lado esquerdo para não fazer sombra na tua mão (quem for esquerdino/a deverá fazer ao contrário) –, de modo a iluminar bem o teu modelo (esfera) para conseguires observar as suas zonas iluminadas, a sua sombra própria e a sombra projetada do objeto.

Agora, partindo da observação atenta da esfera, procura ocupar grande parte do campo visual (folha) em que realizas cada um dos 4 desenhos pedidos, de acordo com as seguintes orientações:

**1º Desenho** – Desenha o teu modelo utilizando apenas uma linha expressiva, procurando transmitir a ideia de luz-sombra através das diversas intensidades e espessuras que a linha pode adquirir. Para a sombra projetada, utiliza a mancha de grafite com esfuminho (ou com o dedo).

**2º Desenho** – Desenha o teu modelo utilizando uma linha de contorno muito suave e, para a modelação de claro-escuro, uma trama mais ou menos intensa tendo em conta as zonas mais claras ou mais escuras do modelo (luz-sombra).

**3º Desenho** – Desenha o teu modelo utilizando uma linha de contorno muito suave e, para a modelação de claro-escuro, utiliza os lápis de grafite 2H, HB e 4B e uma expressão suave na obtenção das diversas manchas (não utilizes recursos como o esfuminho ou o dedo).

**4º Desenho** – Desenha o teu modelo utilizando os lápis de cor. Aplica a tua sensibilidade à cor quando pintares a tua esfera, explorando de modo expressivo os materiais, tendo em conta as aprendizagens realizadas no ano passado, quando estudámos a cor.

Desenhos de Maurits Cornelis Escher (1898 – 1972)



Exercícios Práticos		2014/15
<b>DESENHO A</b>		
ESCOLA PROFESSOR REYNALDO DOS SANTOS		
Data de início: 24/10/2014 (sexta)	Data de entrega: 28/10/2014 (terça)	Turma: 11º E
<b>TPC 4 – EXERCÍCIOS PRÁTICOS DE DESENHO</b>		
Representação de ferramentas (1)		

### **OBSERVAÇÕES:**

Os exercícios que vais realizar devem ser feitos em folhas soltas de papel cavalinho com formato A4, para entrega na aula à professora.

Com estes exercícios continuamos a trabalhar a representação de modelos. Neste caso, trata-se de um martelo.

Prepara a tua mesa de trabalho com as condições de espaço e de luz apropriadas para a prática do desenho.

### **EXERCÍCIOS PRÁTICOS:**

Partindo da observação atenta desta ferramenta, procura compreender primeiro a sua estrutura interna.

Depois, elabora 4 desenhos distintos, que devem ocupar grande parte de cada folha A4, de acordo com as seguintes orientações:

**1º Desenho** – Desenha o martelo com um pincel e uma aguada de vieu-cheine, tinta-da-china ou aguarela, recorrendo ao processo do desenho cego, explorando a expressividade das linhas.

**2º Desenho** – Desenha novamente o martelo (com lápis de grafite), recorrendo agora um conjunto de linhas suaves (com a grafite HB), no sentido de ir captando a sua forma. Finalmente (com os lápis de cor), faz um acabamento mais pormenorizado da forma, apenas da parte metálica do martelo, deixando o cabo apenas com as linhas desenhadas a grafite.

**3º Desenho** – Com este exercício, pretende-se que trabalhes os conceitos de forma-fundo (que têm vindo a ser trabalhados nas aulas). Assim, regista, de forma sintética, a linha de contorno do teu modelo (com a grafite HB), para depois trabalhares apenas o fundo (com os materiais que mais te agradem para o resultado pretendido), deixando a forma dos teus objetos em branco.



Exercícios Práticos	2014/15
---------------------	---------

---

**DESENHO A**

---

ESCOLA PROFESSOR REYNALDO DOS SANTOS

---

DATA DE INÍCIO: 06/11/2014 (QUINTA)	DATA DE ENTREGA: 10/11/2014 (SEGUNDA)	Turma: 11º E
--	--	--------------

**EXERCÍCIOS PRÁTICOS**

Reinterpretação de uma árvore (1)

**OBSERVAÇÕES:**

Os exercícios que vais realizar devem ser feitos em folhas soltas de papel cavalinho com formato A4, para entrega na aula à professora.

Com estes exercícios pretende-se que continues a trabalhar a representação de modelos, mas com a introdução fator interpretação e recreação do modelo dado, neste caso a fotografia de uma árvore.

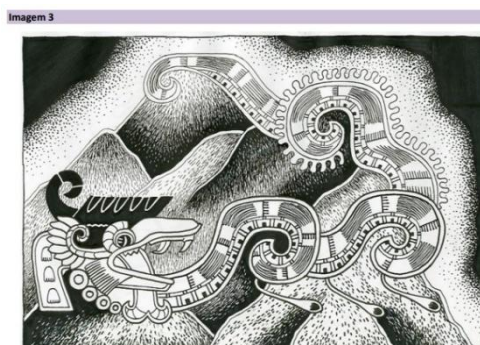
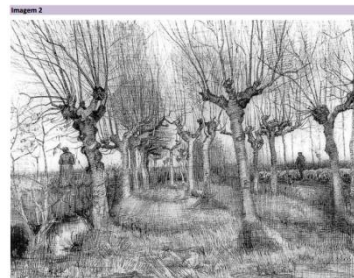
**EXERCÍCIOS PRÁTICOS:**

Partindo da observação atenta da imagem dada (imagem 1), procura reinterpretar, de modo expressivo e criativo, a árvore fotografada e o ambiente natural em que se insere.

Para isso, elabora 2 desenhos distintos, que devem ocupar grande parte de cada folha A4, de acordo com as seguintes orientações:

**1º Desenho** – Recria a imagem dada trabalhando o tronco da árvore com tramas (utiliza um marcador preto fino ou o aparo e tinta-da-china) inspiradas na imagem 2. Depois, trabalha o espaço natural onde a árvore se insere, de modo muito sintético (tipo desenho esboçado), e recria o ambiente cromático envolvente, procurando novas tonalidades (com os lápis de cor).

**2º Desenho** – Recria novamente o tronco da árvore (utiliza marcadores pretos), inspirando-te agora na imagem 3.



---

**DESENHO A**

---

ESCOLA PROFESSOR REYNALDO DOS SANTOS

---

Data de início: 24/10/2014	Data de entrega: 28/10/2014 (terça)	Turma: 11º E
----------------------------	-------------------------------------	--------------



(sexta)

## TPC 6 – EXERCÍCIOS PRÁTICOS DE DESENHO

Criatividade neorrealista – Registos de Observação no Diário Gráfico

### CREATIVIDADE NEORREALISTA



### PINTURA NEORREALISTA



Diego Rivera (1886-1957) - México



Cândido Portinari (1903-1962) - Brasil

### Exercícios práticos de desenho criativo no diário gráfico

Observa atentamente esta imagem



Os trabalhadores da construção dos nossos dias.

### 2º exercício

Representa esta imagem de forma sintética trabalhando o fundo como forma e a forma como fundo.



Utiliza técnica mista com recortes de papel variado e com lápis de cor.

### 3º exercício

Representa este díptico partindo de um processo de simplificação por nivelamento das formas principais a grandes manchas de cor, inspirando-te nas pinturas de Diego Rivera.



Utiliza os materiais e as técnicas que considerares mais adequadas à tua ideia.



Exercícios Práticos

2014/15

DESENHO A

ESCOLA PROFESSOR REYNALDO DOS SANTOS

Data de início: 24/10/2014

Data de entrega: 11/12/2014

Turma: 11º E



---

## TPC 1 – EXERCÍCIOS PRÁTICOS DE DESENHO

---

### Desenho de Ilustração (1)

---

#### OBSERVAÇÕES:

O exercício que vais realizar deve ser feito numa folha com formato A4. Se o teu Diário Gráfico tiver esse formato, deves aí realizar o teu desenho de ilustração.

#### EXERCÍCIOS PRÁTICOS:

Partindo da leitura atenta do excerto do texto retirado do romance A Máquina do Tempo [Referente (1)] (Coleção Geração Público, 2004), de Herbert George Wells [lê também a Informação (1), que te dá informações biográficas sobre este autor], procura interpretá-lo criando, para isso, um desenho que ilustre/recree/represente o conteúdo que o autor transmite.

**Desenho** – Elabora um desenho de ilustração com base no texto dado. Procura ser criativo/a e explora a tua linguagem gráfica mais expressiva e pessoal. Utiliza os materiais e explora as técnicas (simples ou mista) que mais te agradarem, tendo em conta o resultado final por ti pretendido.

---

#### Referente (1)

---

O Viajante no Tempo (pois será mais conveniente falar dele assim) expunha-nos um assunto complicado. Os seus olhos cinzentos brilhavam e piscavam e o rosto, habitualmente pálido, estava corado e animado. O lume ardia intensamente, e o suave esplendor dos candeeiros em forma de lírios de prata incidia nas bolhas que fulgiam e rebentavam nos nossos copos. As nossas cadeiras, invenções suas, abraçavam-nos e acariciavam-nos em vez de permitirem que nos sentássemos nelas, e sentia-se a atmosfera posterior a um faustoso jantar em que o pensamento vagueia graciosamente e liberto das grilhetas do rigor. Ele apresentou-nos a coisa do seguinte modo, salientando os tópicos com um indicador magro, connosco sentados e indolentemente admirativos da sua sinceridade em relação a este novo paradoxo (na nossa perspetiva) e com a sua fecundidade.

– Deveis atentar ao que te digo. Terei de contrariar uma ou duas noções que são aceites quase universalmente. Por exemplo, a Geometria que vos ensinaram na escola assenta numa conceção errónea.

– Esperar que comecemos logo a aceitar isso não será algo excessivo? – disse Filby, um ruivo amigo de debates.

– Não pretendo pedir-vos que aceiteis seja o que for sem me fundamentar na razão. Depressa concordeis com aquilo que preciso que reconheceis. É claro que sabeis que uma linha matemática, uma de espessura zero, não tem real existência. Foi isto que vos ensinou? Nem um plano matemático. Estas coisas são meras abstrações.

– Isso está certo – disse o Psicólogo.

– Que, por apenas ter comprimento, largura e espessura, um cubo também não pode verdadeiramente existir.

– Ai discordo – afirmou Filby – é claro que um corpo sólido pode existir. Todas as coisas reais...

– É o que todos pensam. Porém, esperai um instante. Poderá um cubo instantâneo existir?

– Não o entendo, reagiu Filby.

– Será que um cubo que não dura tempo algum pode verdadeiramente existir?

Filby tornou-se pensativo.

– Manifestamente – prosseguiu o Viajante no Tempo – qualquer corpo real tem de ter extensão em quatro direcções: deve ter comprimento, largura, espessura e... duração. Contudo, pela via de uma deficiência natural da carne, que vos explicarei daqui a momentos, tendemos a descurar este facto. Na verdade, há quatro dimensões, a três delas chamamos os três planos do espaço. A quarta é o tempo. No entanto, verifica-se uma tendência para fazer uma distinção não real entre as três primeiras e a última. Isto porque acontece que a nossa consciência se desloca intermitentemente, numa só direcção ao longo desta última, do início ao final da nossa vida.

– Isso – disse um rapaz ao mesmo tempo que desenvolvia esforços espasmódicos no sentido de reacender o charuto do candeeiro. Isso... claro.

– Agora, o que é mesmo extraordinário é isto ser tão negligenciado, continuou o Viajante do Tempo com um ligeiro aumento de jovialidade – na realidade, é aquilo a que chamam a quarta dimensão, embora determinadas pessoas que falam dela não saibam que o fazem. É tão-só uma forma de ver o tempo. Não existe qualquer diferença entre o tempo e qualquer uma das outras dimensões do espaço, na exceção de que a nossa consciência se desloca ao longo dele.

Todavia certa gente mais tola apreendeu o prisma errado de tal ideia. Todos haveis ouvido o que se disse sobre a quarta dimensão?

– Eu não – respondeu o Governador da Província.

– É, muito simplesmente, o seguinte. Que o espaço, tal como os nossos matemáticos o vêem, é referido

---

---

como tendo três dimensões, a que se pode chamar comprimento, largura e espessura, e é sempre definível em referência a três planos, cada um dos quais forma ângulos retos com os outros. Porém, determinada gente, mais dada a filosofar, tem querido saber porque razão três dimensões em particular, porque não outra direção que forme ângulos retos com as outras três? E até têm tentado construir uma geometria da quarta dimensão. Ainda há coisa de um mês, o professor Simon Newcomb explicava-o na Sociedade de Matemática de Nova Iorque. Sabeis que, numa superfície plana, que apenas tem duas dimensões, podemos representar uma figura de um sólido tridimensional e que, de igual modo, eles creem que, a partir de modelos a três dimensões, poderiam representar um de quatro, se conseguissem dominar a perspectiva do objeto. Compreende?

—Julgo que sim—murmurou o Governador da Província, que, depois de franzir os sobrolhos, caiu num estado de introspeção, com os lábios a moverem-se como quem repete palavras místicas—Sim, penso que agora já entendo—disse ele após uns instantes, animando-se por momentos. (...)

---

### Informação (1)

---

O escritor britânico Herbert George Wells (1866-1946) é considerado por muitos o pai da ficção científica moderna.

Os seus romances e relatos, nos quais junta fantasia e crítica social, são de uma tremenda antecipação científica.

Wells nasceu em Bromley, Kent, no seio de uma família modesta, de trabalhadores. Aos treze anos de idade teve que deixar a escola e os seus pais arranjam-lhe um emprego enquanto aprendiz numa mercearia, mas não era daquilo que gostava. Por isso, decidiu experimentar o trabalho de professor auxiliar numa escola. Ali retomou o interesse pela sua formação académica e rapidamente ingressou, através de uma bolsa de estudo, na Normal School of Science de Londres, assistindo às aulas do professor T. H. Huxley. Mais tarde, dedicar-se-ia novamente ao ensino durante vários anos, até à publicação do seu primeiro romance, *A Máquina do Tempo* (1895).

Por essa data, e graças ao seu enorme êxito, viveu uma situação económica desafogada. A este, seguiram-se clássicos de ficção científica como *A Ilha do Doutor Moreau* (1895), *O Homem Invisível* (1897) e *A Guerra dos Mundos* (1898), onde mostrava as suas inquietudes científicas e morais num mundo cada vez mais desumanizado, cujo fim parecia estar próximo.

Publicou crónicas sociais e ensaios críticos atacando a sociedade vitoriana e o capitalismo. Após a I Guerra Mundial, publicou uma obra histórica que se tornou muito popular, *Esboço de Uma História Universal* (1920). Com a idade, Wells tornou-se cada vez mais pessimista quanto ao futuro da humanidade, um tema que o preocupou profundamente ao longo de toda a vida e que transpôs de forma admirável na sua obra. Morreu em Londres, em 1946.

---

## Auto-avaliação na disciplina de Desenho A

Caríssimos e caríssimas alunos do 11º E,

Finalizado o 1º Período de aulas, importa agora que façam uma **reflexão sobre o vosso desempenho ao longo das aprendizagens realizadas em Desenho A** e de como, do vosso ponto de vista, a própria disciplina decorreu.

Assim, peço-vos que **preencham este pequeno questionário de auto-avaliação**, com honestidade e sem receio do vosso próprio juízo pessoal, pois só assim serão capazes de olhar mais conscientemente para a forma como se têm dedicado ao processo de aprendizagem do desenho e só assim terão a capacidade para melhorar aquilo que, porventura, pode não ter corrido tão bem.

Clica aqui: [https://docs.google.com/forms/d/10EJBPT1mje0Z6-2l\\_aJX7L2tBD2jpHajmsRN50QUoBE/viewform?c=0&w=1&usp=mail\\_form\\_link](https://docs.google.com/forms/d/10EJBPT1mje0Z6-2l_aJX7L2tBD2jpHajmsRN50QUoBE/viewform?c=0&w=1&usp=mail_form_link)



### Auto-avaliação na disciplina de Desenho A

Responde a este pequeno questionário de auto-avaliação com honestidade e sem receio do teu próprio juízo pessoal.

Só assim serás capaz de olhar mais conscientemente para a forma como te tens dedicado ao processo de aprendizagem na disciplina de Desenho A e só assim terás a capacidade para melhorar aquilo que, porventura, pode não ter corrido tão bem.

\* Required

Eu sou (nome) \*

Costumo ser assíduo/a. \*

1 2 3 4 5

Muito pouco ● ● ● ● ● Muito

**Costumo ser pontual. \***

1 2 3 4 5

Muito pouco ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito

**1a. Procuro desenvolver o meu espírito de observação e a minha atenção visual. \***

1 2 3 4 5

Muito pouco ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito

**1b. Costumo desenhar de forma autónoma no meu Diário Gráfico. \***

1 2 3 4 5

Muito pouco ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito

**2a. Costumo aplicar método no desenvolvimento dos meus trabalhos. \***

1 2 3 4 5

Muito pouco ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito

**2b. Costumo levar e utilizar na aula os materiais pedidos. \***

1 2 3 4 5

Muito pouco ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito

**2c. Costumo realizar os TPC enviados por email pela professora. \***

1 2 3 4 5

Muito pouco ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito

**3a. Costumo ter espírito de iniciativa, no contexto das aulas de Desenho A. \***

1 2 3 4 5

Muito pouco ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito

**3b. Costumo mostrar empenho na realização dos meus trabalhos. \***

1 2 3 4 5

Muito pouco ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito

**3c. Costumo relacionar-me bem com os meus e as minhas colegas. \***

1 2 3 4 5

Muito pouco ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito

**4a. Costumo desenvolver e aplicar a minha criatividade e procuro ser original nos trabalhos pedidos. \***

1 2 3 4 5

Muito pouco ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito

**4b. Costumo desenvolver e aplicar a minha expressividade nos trabalhos pedidos. \***

1 2 3 4 5

Muito pouco ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito

**5a. Procuro desenvolver as minhas capacidades de leitura e interpretação crítica e autónoma de desenhos e imagens de diversas naturezas: figurativas, abstractas, simbólicas. \***

1 2 3 4 5

Muito pouco ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito

**5b. Procuro desenvolver a minha sensibilidade estética, a partir de observação, autónoma e livre, de obras de arte de diversa natureza (pintura, escultura, cinema, desenho, fotografia, banda desenhada, etc.). \***

1 2 3 4 5

Muito pouco ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito

**6. Procuro conhecer um pouco da história do Desenho, através da pesquisa de desenhos de várias épocas. \***

1 2 3 4 5

Muito pouco ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito

7. Procuro conhecer e ter cuidado com as questões de segurança e de responsabilidade ecológica. \*

1 2 3 4 5

Muito pouco ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito

8. Finalmente, escolhe a classificação que atribuirias a ti próprio/a, resultante do teu desempenho nas aulas e dos trabalhos realizados ao longo do 1º Período. \*

9. Justifica a tua classificação. \*

A. Estás a gostar dos trabalhos que estás a realizar em Desenho A? \*

B. O que gostavas de aprender em Desenho A? \*

C. Se pudesses mudar alguma coisa nas aulas de Desenho A, o que aconselharias a prof.<sup>a</sup> a fazer? \*

Submit

Never submit passwords through Google Forms.

100%: You made it.

## Teste Diagnóstico

A disciplina de desenho é uma das disciplinas principais do teu curso, e continuará a ser ao longo do teu percurso escolar. Irás progredindo com as diversas experiências que irão surgindo.

O desenho ocupa um lugar fundamental na nossa sociedade. Ele é uma potencial forma de comunicação. Enquanto aluno de artes, é responsabilidade tua dominares o desenho.

Tendo em conta o programa da disciplina de Desenho A, do 11º ano, em que tens que desenvolver as tuas competências dentro da tricotomia global «Ver-Criar-Comunicar», foi proposto que realizasses um trabalho relacionado com a tua visão contemporânea a partir da história de um movimento artístico – Neorrealismo. Pretendemos que respondas às questões, com a finalidade de podermos avaliar as aulas lecionadas no contexto da Prática supervisionada. Obrigada

1. Já alguma vez havias realizado um projeto em Desenho A com conteúdos de História e Cultura das Artes?\*

- ☐ Sim  
☐ Não

2. Consideras positiva esta integração para o teu entendimento da História da Arte?\*

- ☐ Sim  
☐ Não

3. Consideras positiva a integração da História e Cultura das artes para o teu desenvolvimento gráfico/plástico?\*

- ☐ Sim  
☐ Não

4. A produção de conhecimento e a capacidade intelectual estão conectadas ao pensamento divergente e visual, sobretudo, se quisermos um desenvolvimento coletivo, onde a percepção, a imaginação e a reflexão levam à transformação social. Consideras que a temática do Neorrealismo te ajudou a interagir com a tua realidade?\*

- ☐ Sim  
☐ Não

5. O conhecimento do movimento artístico neorrealista ajudou-te a entender que a defesa do património é uma ato de cidadania?\*

- ☐ Sim  
☐ Não

6. Conseguiu estabelecer comparações entre a época Neorrealista (passado) e o teu tempo presente? \*

- ☐ Sim  
☐ Não

7. Antes deste Projeto o Desenho para ti era:\*

- ☐ A cópia perfeita dos objetos/imagens  
☐ A expressão de emoções e sentimentos  
☐ A comunicação  
☐ Uma técnica

8. Depois do Projeto, o Desenho para ti é:\*

- ☐ Observar e registar com poder de análise e síntese na criação de novas imagens.  
☐ A possibilidade de um exercício crítico/intervenção social  
☐ Possibilidade de comunicação de mensagens utilizando a criatividade.  
☐ Um caminho e experiências para a análise e interpretação de significados que as imagens nos transmitem.  
☐ Uma forma de reagir, uma atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente e construtiva.  
☐ O enriquecimento da dinâmica social, tornando-me mais capaz de ver criticamente e de intervir na interação cultural.

9. Durante o 2º e 3º período voltaste a recorrer a temáticas históricas para desenhar/criar?\*

- ☐ Sim  
☐ Não

10. Se respondeste "Sim" à questão anterior, refere qual/ou quais:

## TESTE DIAGNÓSTICO

A disciplina de desenho é uma das disciplinas principais do teu curso, e continuará a ser ao longo do teu percurso escolar. Irás progredindo com as diversas experiências que irão surgindo. O desenho ocupa um lugar fundamental na nossa sociedade. Ele é uma potencial forma de comunicação. Enquanto aluno de artes, é responsabilidade tua dominares o desenho. Tendo em conta o programa da disciplina de Desenho A, do 11ºano, em que tens que desenvolver as tuas competências dentro da tricotomia global «Ver-Criar-Comunicar», foi proposto que realizasses um trabalho relacionado com a tua visão contemporânea a partir da história de um movimento artístico – Neorrealismo. Pretendemos que respondas às questões, com a finalidade de podermos avaliar as aulas lecionadas no contexto da Prática supervisionada. Obrigada

\* Required

**1. Já alguma vez havias realizado um projeto em Desenho A com conteúdos de História e Cultura das Artes? \***

- ☐ Sim  
☐ Não

**2. Consideras positiva esta integração para o teu entendimento da História da Arte? \***

- ☐ Sim  
☐ Não

**3. Consideras positiva a integração da História e Cultura das artes para o teu desenvolvimento gráfico/plástico? \***

- ☐ Sim  
☐ Não

**4. A produção de conhecimento e a capacidade intelectual estão conectadas ao pensamento divergente e visual, sobretudo, se quisermos um desenvolvimento coletivo, onde a percepção, a imaginação e a reflexão levam à transformação social. Consideras que a temática do Neorrealismo te ajudou a interagir com a tua realidade? \***

- ☐ Sim  
☐ Não

**5. O conhecimento do movimento artístico neorrealista ajudou- te a entender que a defesa do património é uma ato de cidadania? \***

- ☐ Sim  
☐ Não



**6. Conseguiu estabelecer comparações entre a época Neorrealista (passado) e o teu tempo presente? \***

- ☐ Sim  
☐ Não

**7. Antes deste Projeto o Desenho para ti era: \***

- ☐ A cópia perfeita dos objetos/imagens  
☐ A expressão de emoções e sentimentos  
☐ A comunicação  
☐ Uma técnica

**8. Depois do Projeto, o Desenho para ti é: \***

- ☐ Observar e registar com poder de análise e síntese na criação de novas imagens.  
☐ A possibilidade de um exercício crítico/intervenção social  
☐ Possibilidade de comunicação de mensagens utilizando a criatividade.  
☐ Um caminho e experiências para a análise e interpretação de significados que as imagens nos transmitem.  
☐ Uma forma de reagir, uma atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente e construtiva.  
☐ O enriquecimento da dinâmica social, tornando-me mais capaz de ver criticamente e de intervir na interação cultural.

**9. Durante o 2º e 3º período voltaste a recorrer a temáticas históricas para desenhar/criar? \***

- ☐ Sim  
☐ Não

**10. Se respondeste "Sim" à questão anterior, refere qual/ou quais:**

Submit

*Never submit passwords through Google Forms.*

100%: You made it.

## Inquérito DES - 11º ano | Caracterização da turma

Este inquérito É TOTALMENTE ANÓNIMO. É composto por um conjunto de respostas que tentam caracterizar a turma. Assinale a resposta, que lhe pareça mais adequada.

\* Required

### Perfil do/a aluno/a

**Sexo \***

- ☐ feminino  
☐ masculino

**Idade \***

**Repetente \***

- ☐ sim  
☐ não

**Tem disciplinas em atraso? \***

- ☐ sim  
☐ não

**Freguesia de residência \***

- ☐ Alhandra, Calhandriz e São João dos Montes  
☐ Alverca do Ribatejo e Sobralinho  
☐ Castanheira do Ribatejo e Cachoeiras  
☐ Póvoa de Santa Iria e Forte da Casa  
☐ Vialonga  
☐ Vila Franca de Xira  
☐ Other:

**Deslocação casa/escola - Meio(s) de transporte \***

(assinale todas as hipóteses possíveis)

- ☐ a pé  
☐ autocarro  
☐ automóvel  
☐ comboio  
☐ Other:

**Deslocação casa/escola \***

- ☐ 5 a 15 minutos  
☐ 16 a 30 minutos  
☐ mais de 32 minutos

**Como ocupa os tempos livres? \***

(assinale todas as hipóteses possíveis)

☐ ver televisão

☐ ler

☐ praticar desporto

☐ jogar

☐ ajudar os pais

☐ tocar instrumento musical

☐ navegar na internet

☐ Other:

**Em casa, costuma falar sobre a escola? \***

☐ sim

☐ não

## Perfil dos pais / agregado familiar

**Nível etário - mãe \***

☐ 30 a 39

☐ 40 a 49

☐ 50 a 59

☐ 60 a 69

☐ Other:

**Nível etário - pai \***

☐ 30 a 39

☐ 40 a 49

☐ 50 a 59

☐ 60 a 69

☐ Other:

**Habilitações - mãe \***

☐ 1.º ciclo do Ensino Básico

☐ 2.º ciclo do Ensino Básico

☐ 3.º ciclo do Ensino Básico

☐ Ensino Secundário

☐ Ensino Médio

☐ Ensino Superior

☐ Other:

**Habilitações - pai \***

☐ 1.º ciclo do Ensino Básico

☐ 2.º ciclo do Ensino Básico

☐ 3.º ciclo do Ensino Básico

☐ Ensino Secundário

☐ Ensino Médio

☐ Ensino Superior

☐ Other:

**Emprego - mãe \***

- ☐ empregada  
☐ desempregada

☐ Other:

**Emprego - pai \***

- ☐ empregado  
☐ desempregado

☐ Other:

**Número de elementos do agregado familiar \***

(aluno/a inclusivê)

**Submit**

*Never submit passwords through Google Forms.*

**DESENHO A • 11.º E**

CONTEÚDOS   TEMAS	TIPOLOGIAS DE TRABALHOS	AVALIAÇÃO		TEMPO
		DOMÍNIOS, CRITÉRIOS E PONDERAÇÕES	INSTRUMENTOS	LECTIVO
<p><b>1. Visão</b></p> <p>1.2. Transformação dos estímulos em percepções:</p> <p>1.2.1. O papel dos órgãos sensoriais: os olhos e a recolha da informação visual.</p> <p>1.2.2. O papel da cérebro: interpretação da informação e construção de percepções.</p> <p><b>2. Materiais</b></p> <p>2.1. Suportes: papéis e outras matérias, propriedades do papel (espessuras, texturas, cores), formatos, normalizações, modos de conservação e reciclagem; suportes virtuais.</p> <p>2.2. Meios actuantes: riscadores (grafite, ceras, pastéis e afins), aquosos (aguada, têmperas, aparos e afins) e seus formatos (graus de dureza, espessuras e modos de conservação).</p> <p>2.3. Infografia: tipos de ficheiro gráfico, graus de compressão, número de cores, codificação da cor, captura de imagem, alteração de dimensão em pontos de ecrã.</p> <p><b>3. Procedimentos</b></p> <p>3.1. Técnicas:</p> <p>3.1.1. Modos de registo:</p> <p>3.1.1.1. Traço: natureza e carácter (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade).</p> <p>3.1.1.2. Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenhos e outras concretizações gráficas produzidos no âmbito da disciplina (diário gráfico, etc.), individualmente e em grupo.</li> <li>Textos eventualmente produzidos (relatórios, recensões, comentários, trabalhos, textos de reflexão, entrevistas).</li> <li>Disseminação dos trabalhos junto da própria turma, na escola ou no meio, tais como a realização de exposições regulares ou pontuais, formais ou informais, publicação em jornal de parede, em blogues, no site do Agrupamento, entre outras ações eventuais.</li> <li>Provas com carácter prático (exercícios de exame, entre outros).</li> </ul>	<p>No início do ano letivo, a <b>Avaliação de diagnóstico</b> é realizada com o objetivo de aferir as capacidades criativas e de representação já desenvolvidas pelos e pelas discentes em anos anteriores.</p> <p>A <b>avaliação formativa</b> é uma dimensão sempre presente no decurso das aprendizagens já que visa o apoio e a regulação das mesmas e centra-se, acima de tudo, no <u>processo</u>.</p> <p>A <b>avaliação sumativa</b> – em cada período lectivo – contempla a avaliação e classificação dos trabalhos desenvolvidos pelos/as discentes, enquanto <u>produto final</u>, tendo em conta um conjunto de fatores, critérios e ponderações.</p> <p><b>AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS: 70%</b></p> <p>Os critérios de avaliação dos trabalhos realizados devem considerar as seguintes vertentes:</p> <p><b>Conceitos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Domínio dos conceitos constantes nos conteúdos programáticos, com especial incidência naqueles que são de aprofundamento e que constam do capítulo «sintaxe», e a sua correta aplicação;</li> <li>Domínio dos vocábulos específicos da</li> </ul>	<p>Grelhas de observação do desempenho do/a aluno/a.</p> <p>Grelhas de avaliação e classificação das diversas Unidades de Trabalho.</p> <p>Formulário <i>online</i> para a autoavaliação dos e das discentes.</p>	<p><b>1º PERÍODO</b></p> <p>[40 aulas x 100 min.]</p> <p><b>2º PERÍODO</b></p> <p>[30 aulas x 100 min.]</p> <p><b>3º PERÍODO</b></p> <p>[26 aulas x 100 min.]</p>

<p>3.1.1.3. Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem e outros).</p> <p>3.1.2. Modos de transferência:</p> <p>3.1.2.1. Quadrícula, decalque, pantógrafo.</p> <p>3.1.2.2. Projectção, infografia, fotocópia e outros processos fotomecânicos.</p> <p>3.2. Ensaios:</p> <p>3.2.1. Processos de análise.</p> <p>3.2.1.1. Estudo de formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturação e apontamento (esboço).</li> <li>• Estudo de formas naturais (de grande e de pequena escala).</li> <li>• Estudo de formas artificiais (objectos artesanais e objectos industriais).</li> <li>• Estudo de objectos e contextos com apontamento das convergências perspécticas.</li> <li>• Estudo de contextos e ambientes (espaços interiores e exteriores, paisagem urbana e natural).</li> <li>• Estudo do corpo humano (introdução à anatomia e cânones).</li> </ul> <p>3.2.2. Processos de síntese:</p> <p>3.2.2.1. Transformação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gráfica: ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação e repetição.</li> <li>• Infográfica: utilização de filtros, articulação palavra/imagem.</li> <li>• Invenção: construção de texturas, objectos e ambientes.</li> </ul> <p><b>4. Sintaxe</b></p> <p>4.2. Domínios da linguagem plástica:</p> <p>4.2.1. Forma:</p> <p>4.2.1.2. Plano e superfície:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturas implícitas e estruturas explícitas.</li> <li>• Formas modulares.</li> <li>• Modulação do plano e retículas.</li> </ul> <p>4.2.2. Cor:</p> <p>4.2.2.1. Natureza química da cor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cor e pigmentos: comportamento dos pigmentos,</li> </ul>		<p>área do desenho;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento das condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação gráfica;</li> <li>• Conhecimento e valorização do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objetos visuais, assente numa consciência dos fatores que o estruturam e condicionam.</li> </ul> <p><b>Práticas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio de uma grande diversidade de suportes, em escalas e matérias diferenciadas, e suas potencialidades.</li> <li>• Domínio dos diferentes meios atuantes, integrando o conhecimento da sua natureza específica com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações.</li> <li>• Domínio de fatores, processos e sistemas de estruturação e organização formal, cromática, espacial e dinâmica e sua articulação operativa na representação e expressão gráfica.</li> <li>• Domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação, compreendendo práticas de ocupação de página, enquadramento e processos de transferência.</li> <li>• Capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível e o domínio, no campo dos estudos analíticos de desenho à vista, de proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulo relativos, volumetria, configuração e pontos de inflexão de contorno, acompanhada do</li> </ul>	
--	--	--	--

<p>absorção e reflexão selectivas <i>aprofundamento</i>.</p> <p>4.2.2.2. Misturas de cor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mistura aditiva: cores primárias, cores secundárias e cores terciárias, cores complementares.</li> <li>• Mistura subtractiva: cores primárias, cores secundárias e cores terciárias, cores complementares.</li> <li>• Mistura óptica de cores.</li> </ul> <p>4.2.3. Espaço e volume:</p> <p>4.2.3.1. Organização da profundidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectiva à mão levantada.</li> <li>• Perspectiva atmosférica.</li> </ul> <p>4.2.3.2. Organização da tridimensionalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objecto: massa e volume.</li> <li>• Escala: formato, variação de tamanho, proporção.</li> <li>• Altura: posição no campo visual.</li> <li>• Matéria: transparência, opacidade, sobreposição, interposição.</li> <li>• Luz: claridade, sombras (própria e projectada), claro-escuro.</li> <li>• Configuração: aberto, fechado, convexidade, concavidade.</li> <li>• Textura.</li> </ul>		<p>desenvolvimento de uma capacidade de síntese gráfica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação da formulação gráfica à função, à audiência e à tecnologia de divulgação.</li> <li>• Eficácia técnica no uso dos recursos gráficos e construtivos.</li> <li>• Utilização de novas tecnologias e sua aplicação às tarefas e processos do desenho.</li> </ul> <p><b>AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO: 30%</b></p> <p>A avaliação do desempenho dos e das discentes, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, deve observar uma série de aspetos, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento do espírito de observação e atenção visual e a aquisição de hábitos de registo metódico.</li> <li>• Capacidade de definir, conduzir e avaliar o trabalho em termos de objetivos, meios, processos e resultados com a utilização pertinente de métodos planificados e faseados na abordagem a cada Unidade de Trabalho.</li> <li>• Capacidade de iniciativa, a participação e envolvimento no trabalho proposto e a integração interpessoal.</li> <li>• Demonstração de invenção criativa aplicada a imagens, formas, objetos e espaços, associada ao domínio de diferentes processos conducentes à sua transformação e ao desenvolvimento de uma expressividade gráfica personalizada (evitando e distinguindo das soluções expressiva resultantes da</li> </ul>	
---	--	---	--

		<p>«aplicação de fórmulas» ou da aplicação gratuita de estereótipos gráficos).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de leitura e a interpretação crítica e autónoma de desenhos e imagens acompanhada de uma consciência dos principais aspetos de ordem simbólica, estética convencional que estruturam a sua informação e significado.</li> <li>• Valorização estética e a consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.</li> <li>• Conhecimento e observância dos cuidados de segurança e de responsabilidade ecológica</li> </ul>		
--	--	--	--	--



## Anexo 10 - Notícia na Revista "Magazano".



Os alunos e alunas do 12º E, de Artes Visuais, foram desenvolvendo, ao longo do ano letivo, diversas competências técnicas e expressivas na disciplina de Desenho A. Entre os muitos e variados exercícios práticos, explorando diferentes técnicas e materiais, desenvolveram desde o desenho de observação, na busca da rigidez da representação objetiva, com os lápis de grafite de diversas durezas, até ao desenho expressivo, criativo e exploratório de técnicas mistas.

Muitos dos trabalhos foram sendo expostos nos espaços de circulação da Escola e na Biblioteca e foram muito apreciados por toda a comunidade escolar.

Deste ano, a turma realizou também, com resultados muito positivos, um conjunto de exercícios de desenhos dedicados ao tema, Neorrealismo - narrativas contemporâneas, que resultaram de um processo de trabalho articulado entre o docente da disciplina e o professor Eduardo Mendes, no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais que estava a frequentar na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Foi um trabalho muito rico e interessante também para os docentes, que puderam partilhar saberes, abordagens pedagógicas e experiências distintas diferentes.

Isabel Sousa Sousa, docente de Artes Visuais

